

OSVALDO SOWEK

# ENSINO DE INGLÊS PELA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO 1.º E NO 2.º GRAU

Dissertação para obtenção do Grau de  
Mestre apresentada à Coordenação do  
Curso de Pós-Graduação, Área de Concen-  
tração Língua Inglesa, do Setor de Ciências  
Humanas, Letras e Artes da Universidade  
Federal do Paraná.

CURITIBA

1987

**PROFESSOR ORIENTADOR**

Dra. CECÍLIA INÊS ERTHAL,  
PhD em Lingüística.

À minha esposa Luiza e a meus  
filhos Luciene, Liz Elaine e  
Júnior, as causas de todos os  
meus esforços.

REVOLUTIONS MAY BE FOLLOWED  
BY COUNTER-REVOLUTIONS; BUT  
THERE CAN BE NO SIMPLE  
RESTORATION OF THE PAST.

JOHN LYONS.

## SUMÁRIO

|   |  |      |
|---|--|------|
|   | RESUMO .....   | viii |
|   | ABSTRACT .....   | x    |
| 1   | INTRODUÇÃO .....   | 1    |
| <br>I PARTE - AS BASES TEÓRICAS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA |  |      |
| 2   | AS PREMISSAS ESTRUTURALISTAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....      | 6    |
| 2.1   | A Lingüística como Fonte de Inspiração .....                               | 7    |
| 2.2   | Prenúncios de Uma Nova Proposta .....                                      | 14   |
| 3   | ABORDAGEM COMUNICATIVA .....   | 19   |
| 3.1   | Fontes Teóricas da Abordagem Comunicativa ..                               | 20   |
| 3.2   | Comunicação: Conceitos .....   | 22   |
| 3.3   | Competência Lingüística X Competência Comunicativa na Visão de Hymes ..... | 23   |
| 3.4   | Visão de Outros Autores .....  | 26   |
| 4   | IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM COMUNICATIVA .....                                | 30   |
| 4.1   | Componentes da Competência Comunicativa ....                               | 33   |
| 4.1.1   | Competência Gramatical .....   | 33   |
| 4.1.2   | Competência Sociolingüística .....   | 34   |
| 4.1.3   | Competência Discursiva .....   | 35   |
| 4.1.4   | Competência Estratégica .....  | 36   |
| 5   | O CURRÍCULO: EVOLUÇÃO .....  | 38   |
| 5.1   | Currículo Gramatical .....   | 40   |
| 5.2   | Currículo Situacional .....  | 43   |
| 5.3   | Currículo Nocional .....   | 45   |
| 5.4   | Restrições ao Currículo Nocional .....                                     | 49   |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 6   | <b>O DISCURSO .....</b>  | 55  |
| 6.1   | <b>Texto e Discurso .....</b>  | 59  |
| <br><b>II PARTE - APRESENTAÇÃO À ESCOLA DA ABORDAGEM COMUNI-<br/>CATIVA</b> |  |     |
| 7   | <b>O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL .....</b>                            | 67  |
| 7.1   | <b>Análise da Situação .....</b>                                     | 67  |
| 7.2   | <b>Proposta de Ensino Comunicativo .....</b>                         | 70  |
| 8   | <b>ESPECIFICAÇÃO DO CURRÍCULO .....</b>                              | 78  |
| 8.1   | <b>As Premissas da Organização do Currículo ...</b>                  | 81  |
| 8.2   | <b>Observações Práticas .....</b>                                    | 85  |
| 9   | <b>METODOLOGIA COMUNICATIVA</b>                                      |     |
| 9.1   | <b>O Conceito de Informação no Processo Comuni-<br/>cativo .....</b> | 89  |
| 9.2   | <b>Princípios Básicos da Metodologia Comunica-<br/>tiva .....</b>    | 92  |
| 9.3   | <b>Processo e Produto em Comunicação .....</b>                       | 95  |
| 9.4   | <b>Contextualização .....</b>  | 97  |
| 9.5   | <b>Tipos de Exercícios Oraís .....</b>                               | 98  |
| 9.6   | <b>Exercícios Comunicativos .....</b>                                | 100 |
| 9.7   | <b>Desvantagens da Metodologia Estruturalista .</b>                  | 101 |
| 10  | <b>O PAPEL DA LEITURA NO PROCESSO COMUNICATIVO ..</b>                | 106 |
| 10.1  | <b>Definição do Conceito de Leitura .....</b>                        | 107 |
| 10.2  | <b>Aplicações Pedagógicas .....</b>                                  | 111 |
| 10.3  | <b>Texto e Discurso na Leitura .....</b>                             | 113 |
| 10.3.1  | <b>Texto .....</b>   | 114 |
| 10.3.2  | <b>Coesão Textual .....</b>  | 116 |
| 10.3.3  | <b>Discurso .....</b>  | 117 |
| 10.4  | <b>Aplicações Práticas .....</b>                                     | 121 |

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 11   | "ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES - ESP" ..... | 123 |
| 11.1 | Inglês para Ciência e Tecnologia (EST)..... | 125 |
| 11.2 | A Abordagem do Texto Científico .....       | 126 |
| 11.3 | Fatores de Influência sobre ESP .....       | 131 |
| 11.4 | Observações Práticas .....                  | 134 |
|      | CONCLUSÃO .....                             | 136 |
|      | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....            | 140 |

## RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica que analisa a abordagem comunicativa, mostrando sua evolução histórica a partir da crítica ao estruturalismo no ensino de línguas estrangeiras, chegando a sugestões de aplicação prática no ensino de inglês no Brasil.

São aqui apresentados os autores que contribuíram mais significativamente para o movimento comunicativo. Entre eles, Hymes e Canale, que estabeleceram as características da competência comunicativa, vindo a completar o conceito chomskiano de competência lingüística, insuficiente no que se refere ao ensino de línguas por não levar em consideração língua em uso; Wilkins, com seus subsídios para elaboração de currículo nocional; Widdowson, no campo da análise de discurso, sobretudo no ensino de inglês para fins específicos; Savignon, Finocchiaro, Brumfit e Johnson, que contribuíram decisivamente na aplicação prática da abordagem comunicativa.

O objetivo deste trabalho é fornecer subsídios para um curso de reciclagem para professores de inglês de 1º e de 2º grau das escolas brasileiras, que os colocaria a par dessas novas conquistas da lingüística aplicada e de seu emprego na sala de aula.



São analisados os principais temas relacionados com a abordagem comunicativa, tais como: especificação do currículo, metodologia comunicativa, leitura na abordagem comunicativa e ensino de inglês para fins específicos.

Tem-se em mira incentivar os professores a uma mudança de atitude quando se questiona o ensino de inglês com características gramaticais de fundo estruturalista, para a adoção de uma atitude oposta em que a língua seja vista como instrumento de comunicação.

Por esse prisma, a elaboração do currículo será considerada não somente em termos de estruturas lingüísticas, como também em relação às funções da língua.

Finalmente, com a apresentação dessa nova abordagem no ensino de língua estrangeira, tenta-se modificar uma mentalidade arraigada, atualizando o processo de ensino-aprendizagem de modo a dar resultados mais práticos em termos de língua estrangeira que venham responder aos anseios da sociedade que raciocina em termos de aplicação imediata de seus esforços.

## ABSTRACT

This dissertation is a bibliographical research which analyzes the communicative approach from its starting point as an opposition to structuralism on the teaching of foreign languages to its application on the teaching of English in Brazil.

The authors who mainly have contributed to the settlement of the communicative approach are here discussed. Among them, Hymes and Canale who have set the characteristics of communicative competence, considered insufficient for what language teaching is concerned for not taking into account language in use; Wilkins and his contribution for notional syllabus design; Widdowson's contribution in the analyses of discourse and above all on the teaching of English for specific purposes; Savignon, Finocchiaro, Brumfit and Johnson who have decisively contributed for the practical application of the communicative approach.

The aim of this research is the preparation of a recycling course for Brazilian high-school teachers which will give them the insights of this new approach and its application in the classroom.

The main subjects concerning the communicative approach analyzed, such as: the syllabus design, communicative

methodology, reading in communicative language teaching and the teaching of English for specific purposes.

Teachers are encouraged to change their attitudes concerning English teaching based on structuralism for an opposed point of view in which language is seen as a means of communication.

From this point of view, syllabus design will concentrate not only on a set of linguistic structures, but also on the functions of language.

At last, by presenting this new approach the author is trying to change an old concept of English language teaching in Brazil, recycling the process of teaching-learning so that better results can be achieved in order to correspond immediate desires of the Brazilian society.

## 1 INTRODUÇÃO

Até a década de 60, o estruturalismo serviu de inspiração para o ensino de línguas estrangeiras e toda a metodologia esteve voltada para a aprendizagem da língua como uma simples aquisição de hábito.

A tarefa da projeção do currículo na abordagem estruturalista consistia na seleção de estruturas e sua gradação numa ordem universal fixa para o ensino, cuja estratégia funcionava mais ou menos assim: apresentava-se a estrutura, **drills** para memorização, prática em contexto. Aos poucos o aluno dominaria todas as estruturas que lhe possibilitariam o uso correto da língua.

Erros deveriam ser evitados a qualquer custo, daí a ênfase no estudo do código lingüístico da variedade considerada padrão.

O domínio do uso da língua, que seria o complemento do estudo da forma, era totalmente negligenciado.

Essa postura estava apoiada na própria tendência da lingüística que buscava, quase exclusivamente, o estudo da estrutura lingüística; da forma, em vez do significado.

O questionamento dessa abordagem começa a surgir com a publicação de **Syntactic Structures** de Chomsky na segunda metade da década de 50, obra que introduz a gramática

gerativo-transformacional. A simples descrição das estruturas da língua já não é mais considerada adequada, daí a apresentação de regras que dão conta das estruturas, em vez de apenas enumerá-las.

Apesar de a teoria de Chomsky ter exercido pouca influência no ensino de línguas propriamente dito, ela proporcionou, todavia, uma nova maneira de ver a língua; como consequência, sua aprendizagem sofreria, nos anos seguintes, novos ajustes.

Com efeito, logo se passa a ver a língua não como um conjunto de estruturas, mas como um instrumento de comunicação. O significado, mais do que a forma, assume destaque.

Essa nova visão de língua vai-se concretizando nas teorias de uso da língua, não só do seu conhecimento, que abrangem o conceito de competência comunicativa apresentado por Hymes, mais abrangente que o conceito de competência lingüística de Chomsky, pois vê a língua em uso no contexto social.

A abordagem comunicativa — que intenta desenvolver competência comunicativa no aprendiz — assenta-se sobretudo na sociolingüística, na filosofia e na lingüística. A obra de Hymes apresenta-se como a principal intérprete da sociolingüística, cuja característica é o estudo da língua em relação a seus usos. Austin e Searle influenciam o ensino comunicativo de línguas com suas pesquisas sobre os atos da fala — atos realizados quando se usa a língua. Já a lingüística contribui com relevante pesquisa na área da análise de discurso. Halliday, Crystal e Davy analisam textos nas

suas características gramaticais e lexicais, enquanto Sinclair, Coulthard e Widdowson propõem a análise em termos funcionais.

Na década de setenta, Wilkins sugere a elaboração do currículo de ensino de língua em termos de noções que o aprendiz quer comunicar, dando origem à denominação currículo nocional que outros pesquisadores posteriormente passam a denominar de funcional/nocional.

Se a princípio a abordagem comunicativa (funcional/nocional) referia-se apenas ao projeto de currículo, hoje já existem propostas para uma metodologia comunicativa baseada nas necessidades dos alunos tendo todas as atividades centradas neles.

O impasse criado entre os que propõem a eliminação do ensino formal da gramática e os que defendem sua manutenção é resolvido pela proposta de Canale e Swain (1980), esclarecida por Canale (1981), que compreende competência comunicativa como a somatória da competência gramatical, competência sociolingüística, competência estratégica e competência discursiva.

O ensino de inglês no Brasil tem seguido uma linha universal da escola estruturalista operacionalizada no método audiolingual.

Propõe-se nesta pesquisa bibliográfica a adoção do ensino comunicativo, preocupado na interação ao invés da aquisição do código, com ênfase na fluência sobre a correção.

A intenção do trabalho é levar aos professores de inglês de 1º e de 2º grau, num curso de reciclagem, o conheci-

mento das teorias sobre as quais se fundamenta a abordagem comunicativa, tentando demonstrar suas vantagens no que se refere ao uso da língua oral e escrita em relação a um ensino tradicional voltado para o domínio do código lingüístico, de fundo eminentemente estruturalista.

A obra está dividida em duas partes: a primeira contém o embasamento teórico da abordagem comunicativa e a segunda é composta de capítulos inter-relacionados, mas independentes, que se constituirão nos temas principais do curso de reciclagem. Os capítulos da segunda parte estão baseados, de modo mais prático, nas teorias apresentadas na primeira parte e seus pontos mais críticos poderão ser discutidos e esclarecidos em seminários que obrigatoriamente fazem parte desses tipos de curso.

I PARTE  
AS BASES TEÓRICAS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA



## 2 AS PREMISSAS ESTRUTURALISTAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Quando se analisa a bibliografia sobre ensino de línguas estrangeiras, é possível concluir que novas teorias sempre surgem como reação às antigas; reação, principalmente, àquilo que de mais falho as últimas apresentaram.

O ensino comunicativo de línguas — objeto deste trabalho — não poderia também fugir à regra. Este conjunto de idéias que se constitui numa nova abordagem para o ensino de línguas surge na esteira de uma reação a uma característica específica que orientava o trabalho de ensino e aprendizagem de línguas até a década de 50: a ênfase no ensino da estrutura da língua.

Tanto o professor trabalhando em sala de aula como o autor do livro-texto reconheciam que, se o objetivo do trabalho fosse levar o aluno à proficiência na língua-alvo, ele deveria dominar o mecanismo que faz com que uma língua funcione. Ele deveria aprender o sistema da língua.

Todo o trabalho efetuado na sala de aula visava a promover o conhecimento desse sistema, isto é, desenvolver a competência do estudante por meio de uma performance controlada.

Nas palavras de Widdowson (in Brumfit e Johnson 1979: 117):\* "A base que está atrás desta abordagem parece ser a de que aprender uma língua é uma questão de associação dos elementos formais do sistema da língua com sua realização física, tanto como sons no ar como marcas no papel. Essencialmente, o que é ensinado através desta abordagem é a habilidade de compor **orações corretas**". (O grifo é nosso.)

Keith Johnson (1982) tenta englobar as características da ênfase na estrutura lingüística na palavra **sistêmica**, quando diz que "uma abordagem que enfatiza o ensino do sistema da língua é uma **abordagem sistêmica**". A principal meta desta abordagem é levar os alunos a manipularem o sistema da língua com proficiência, isto é, transmitir-lhes o que ele chama de "competência sistêmica".

Toda a atividade dos estudantes visa a familiarizá-los com o mecanismo da língua, mostrando-lhes como funcionam as partes e exercitando o uso destas partes através de uma manipulação controlada até se conseguir o automatismo.

## 2.1 A LINGÜÍSTICA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO

Johnson (1982:18) fornece uma razão histórica particular para explicar a ênfase na abordagem sistêmica no ensino de língua nas últimas décadas: a própria ênfase dada ao

\*As citações transcritas neste trabalho estão originalmente em inglês. A responsabilidade pela tradução é do próprio autor do trabalho.

estudo estrutural pela lingüística. Afinal, segundo ele, a lingüística sempre foi considerada pelos professores como a disciplina-mãe e, portanto, seria mais que normal seguir suas orientações. A preocupação central dos lingüistas seguidores de Bloomfield nos anos que antecederam a década de 50 foi a análise da estrutura lingüística. A lingüística estrutural, como passou a ser denominada a nova corrente, procurou desenvolver um sistema de identificação e classificação das estruturas possíveis numa determinada língua. Pouca atenção era dada à forma como essas estruturas eram usadas.

Essas idéias desenvolvidas pela lingüística tiveram influência decisiva no ensino de línguas durante várias décadas e é possível ver até hoje essa influência, sobretudo nos países menos desenvolvidos.

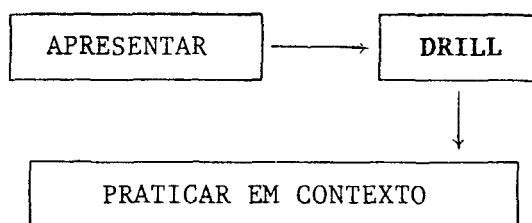
Mas não foi apenas a lingüística que traçou os rumos do ensino estruturalista da língua estrangeira; também a psicologia trouxe forte contribuição para a criação de novos métodos que foram revolucionários para a época.

A necessidade da criação de cursos rápidos de língua estrangeira (necessidades de guerra) favoreceu o aparecimento de métodos que aproveitavam idéias vigentes na psicologia. Assim, o behaviorismo de Skinner influenciou fortemente o estruturalismo no ensino de línguas, sobretudo através dos lingüistas Bloomfield e Fries.

Por influência do behaviorismo, o estruturalismo asentava-se, sobretudo, na formação do hábito. Finocchiaro (1983:6) resume essas idéias: "O aspecto da obra de Skinner

que mais fortemente se associou com esta abordagem (estrutural) foi a visão da aprendizagem de língua como formação de hábito. Está aceito que as estruturas padrões da língua, conforme definidas pelos lingüistas estruturalistas, precisavam ser exaustivamente aprendidas pelos estudantes, de forma que fossem produzidas por força de hábito inconsciente. Conseqüentemente, a repetição mecânica de formas corretas era considerada valiosa".

Brunfit e Johnson (1979:3) também chamam a atenção à ênfase dada ao estudo da estrutura gramatical no ensino de línguas. Segundo eles, a tarefa do organizador do currículo seria, principalmente, a de selecionar estruturas gramaticais e graduá-las numa ordem adequada para posteriormente serem ensinadas. Há, inclusive, uma estratégia universal pela qual as estruturas são apresentadas e que funcionam da seguinte forma:



Para se ver a importância que se dava à estrutura lingüística, basta ver o modo de organização do curso como um todo. A análise do currículo\* mostra que ele se compunha

\*Currículo nesta dissertação refere-se ao termo **syllabus** em inglês.

de uma lista de estruturas, agrupadas e graduadas de forma a facilitar a aprendizagem tanto quanto possível. Cada unidade trabalhava com uma estrutura e o curso visava a cobrir as principais estruturas da língua-alvo. Deste modo, gradualmente, construía-se sinteticamente (para usar a terminologia de Wilkins, 1976) o arcabouço de itens estruturais que os estudantes poderiam eventualmente manusear.

O sucesso ou o fracasso na aprendizagem da língua é julgado, neste caso, em termos da habilidade de manipular as estruturas da língua.

No final da década de 50, Chomsky publicou **Syntactic Structures** (1957), obra que abriu as portas para a chegada da gramática gerativo-transformacional. A classificação taxonômica das estruturas gramaticais deixa de ser o centro das atenções e dali por diante os lingüistas passam a preocupar-se em desenvolver um sistema de regras que desse conta das possibilidades estruturais da língua, em vez de meramente descrevê-las por meio de listas. A ênfase, contudo, continua sendo colocada no estudo das estruturas.

Esse é o motivo por que as idéias de Chomsky, tão revolucionárias na lingüística, tenham tido tão pouco efeito no ensino de línguas. "Afinal", de acordo com uma opinião de Brumfit (1979:3), "o máximo que é oferecido são estratégias alternativas para o ensino da gramática, novas maneiras de se ensinar a mesma coisa".

É bom que se diga que o domínio do uso da língua, mesmo dentro da abordagem estruturalista, não era totalmente negligenciado. A apresentação de significados com funções

específicas recebia uma certa atenção. Desta forma, quando se usava a língua para saudações, pedidos, prestação de informações, comando de ordens e outras funções, estava-se usando a língua com fins comunicativos, não obstante o objetivo principal ser o de transmitir o domínio das estruturas gramaticais da língua. "Certamente, representar o ensino de línguas no passado como tendo acontecido numa espécie de vácuo comunicativo no qual as estruturas são aprendidas como fórmulas matemáticas, seria uma simplificação muito grande", arrematam Brumfit e Johnson (1979:2). Mesmo assim, a preocupação com a forma, mais do que com o significado dominou o ensino de línguas estrangeiras três décadas atrás.

Alguns autores de renome que têm pesquisado na área da lingüística aplicada ao ensino de línguas expressam opiniões que nos parecem muito válidas na análise da influência do estruturalismo e que achamos conveniente aqui comentar.

Leonard Newmark (in Brumfit e Johnson, 1979:161) fala a respeito do ensino estruturalista: "Quando lingüistas e programadores falam sobre o planejamento de seus livros-textos, eles abordam o problema como se tivessem que decidir que características estruturais cada lição deveria estar tentando ensinar. O programa global ensinará a soma de suas partes: o estudante saberá esta estrutura, e aquela uma, e outra e outra ...".

Pela linha estruturalista, Newmawrk conclui que a tarefa de aprender uma nova língua seria essencialmente a troca de um conjunto de estruturas (língua materna) por um novo (a nova língua). Diz ele a respeito disso (op.cit): "A ên-

fase no ensino de língua pela lingüística aplicada tem sido colocada cada vez mais nos exercícios estruturais baseados em análises contrastivas da estrutura da língua do aprendiz, e da língua estudada: o peso dado ao ensino de itens variados é determinado não por sua importância ao usuário da língua, mas pelo grau de diferença que o analista pensa possa existir nas características correspondentes da língua nativa".

Por essa perspectiva, a análise contrastiva das estruturas de duas línguas assume prestígio entre os lingüistas com conseqüências para o processo de ensino.

Wilkins (1976:3-6) analisa o estruturalismo e diz que seus defensores postulam a apresentação de partes da língua ao estudante de acordo com as categorias apresentadas previamente numa descrição da mesma língua. Uma nova estrutura gramatical pode ser apresentada na forma de uma regra explícita, como paradigma; pode estar inserida num diálogo; pode ocorrer numa série de orações análogas que tentam promover a aprendizagem indutiva.

Sem levar em consideração essas técnicas, Wilkins denomina de **sintética** a abordagem onde o conteúdo de ensino é em primeiro lugar uma limitação e uma ordenação dos componentes do sistema lingüístico.

Justificando a grande importância da gramática no ensino de línguas pela linha estruturalista, ele diz: "Historicamente, discussões intensivas de seleção e gradação gramatical é um desenvolvimento mais recente, mas a maioria dos escritores e metodologistas concordariam que o componente

gramatical é central na aprendizagem de língua estrangeira e na abordagem sintética é a organização do conteúdo gramatical que fornece a estrutura essencial para cursos e currículos".

Cada unidade do programa geralmente focaliza algum aspecto particular da estrutura gramatical e os próprios professores identificam uma determinada unidade por meio de um título gramatical.

Acrescente-se que o objetivo final de um curso geral será o de ensinar virtualmente todo o sistema gramatical.

Os critérios lingüísticos mais citados em relação ao conteúdo gramatical ensinado são: simplicidade, regularidade, freqüência e dificuldade contrastiva. Para Wilkins, o currículo que resulta da aplicação desses critérios é o **currículo gramatical**. Neste contexto, o conteúdo léxico é de importância secundária e raramente fornece a base estrutural de um curso.

Justifica-se o enfoque se se partir do pressuposto de que o ensino de língua não se interessava pela língua em uso, mas pela língua como sistema. Pretendia-se que o aluno produzisse orações gramaticalmente corretas de uma variante supostamente padrão, segundo os moldes antigos do ensino de línguas mortas, como o latim e o grego.

Wilkins não nega que um curso cujo currículo seja gramatical tenha seu devido valor. O que ele quer dizer é que o currículo não deve ser necessariamente de conteúdo gramatical já que o domínio completo da gramática de uma língua e a memorização do seu léxico não garante ao estudante o uso



eficiente desta mesma língua. O perigo maior, segundo ele, de se basear um curso no domínio gramatical da língua é a tentação de ensinar as formas gramaticais porque elas estão lá e não porque sejam úteis a um aproveitamento imediato.

Newmark (in Brumfit e Johnson, 1979:162) faz séria restrição à ênfase dada nos livros-textos aos exercícios gramaticais nos quais partes da língua são isoladas de seu contexto social e lingüístico e, portanto, sem significado nem utilidade para o estudante.

Quando se comparam livros-textos de língua oral elaborados pelos lingüistas durante a Segunda Guerra com alguns dos mais recentes, nota-se imediatamente a mudança de ênfase do diálogo ligado a uma situação para exercícios estruturais totalmente isolados.

Newmark diz que "tal isolamento e abstração do estudante dos contextos nos quais a língua é usada constitui séria interferência com o processo de aprendizagem da língua".

Fica claro para ele que os tipos de regras lingüísticas caracterizadas até o momento (sintáticas, fonológicas e semânticas) trazem implícita a boa formação de orações, não a questão de propriedade de uso.

## 2.2 PRENÚNCIOS DE UMA NOVA PROPOSTA

Widdowson (1978:2-20) encara o ensino de línguas pela abordagem gramatical de uma forma bastante interessante.

Comecemos por um exemplo citado por ele:

(A aproxima-se de B, um estranho, na rua.)

A: "Could you tell me the way to the railway station, please?"

B: "The rain destroyed the crops".

Como diz Widdowson, a oração proferida por B está absolutamente correta, mas hesitaríamos em dizer que B tem um bom conhecimento de inglês. Diríamos até que ele não sabe inglês. Afinal, ninguém de bom senso daria esta resposta para a pergunta feita por A. Mas por que não?

"A resposta", esclarece Widdowson, "é que quando nós adquirimos uma língua, não apenas aprendemos como compor e compreender orações corretas como unidades lingüísticas isoladas de ocorrência desordenada, nós também aprendemos como usar orações apropriadamente para adquirir um propósito comunicativo. **Não somos apenas gramáticos ambulantes**". (O grifo é nosso.)

Ele considera que aprender uma língua envolve não só a habilidade de entender que orações são apropriadas em um determinado contexto.

Outra distinção interessante que Widdowson faz é entre **usage** e **use**, cuja análise parece caber muito bem ao nosso propósito.

Quando produzimos orações isoladas do tipo

A chuva destruiu as plantações.

O pobre João saiu correndo.

João ama Maria.

Meu alfaiate é rico.

sem referência a um contexto, estamos manifestando nosso conhecimento da língua. Essas orações seriam exemplos claros de *usage*.

Sabemos, no entanto, que não é isso que fazemos na vida diária. Produzimos orações com um propósito comunicativo em mente, isto é, produzimos exemplos de *use*. O próprio Widdowson admite esta distinção entre *usage* e *use* estar intimamente relacionada com a distinção feita por Chomsky entre *competência* e *performance*, e por Saussure entre *língua* e *fala*. Existe, no entanto, uma colocação diferente. Vejamos o que ele diz a esse respeito:

A noção de competência tem a ver com o conhecimento que o usuário da língua tem de regras lingüísticas abstratas. Este conhecimento tem que ser revelado através da performance. Quando ele é colocado em efeito através da citação de orações para ilustrar estas regras, como acontece nas gramáticas, então a performance reproduz exemplos de "usage": o conhecimento abstrato se manifesta. Quando professores de língua selecionam estruturas e vocabulário para seus cursos, eles selecionam aqueles itens de "usage" que julgam ser os mais efetivos para ensinar as regras subjacentes do sistema da língua. "Usage", portanto, é um aspecto da performance, aquele aspecto que torna evidente a extensão de conhecimento de regras lingüísticas que o usuário da língua demonstra. "Use" é um outro aspecto da performance: aquele que torna

evidente a extensão da habilidade de uso de conhecimento de regras lingüísticas para efetiva comunicação que o usuário da língua demonstra.

Donde se conclui que tanto *usage* como *use* fazem parte do conceito chomskyano de *performance*, mas com a distinção que acabamos de ver.

Um iniciante em língua estrangeira pode adquirir perfeita capacidade de proferir orações na nova língua (*usage*), mas ter dificuldade em colocá-las a serviço de um fim comunicativo (*use*) que implica outros fatores, como veremos adiante.

Analisando esses fatos todos, chegamos a um impasse. Nossos professores de inglês estão cientes da dificuldade que têm para dar resposta ao seguinte problema: o estudante torna-se gramaticalmente competente, mas é incapaz de comunicar-se com propriedade.

Como Newmark (in Brumfit e Johnson, 1979:161) expressa, o estudante pode saber as estruturas que o professor ensina, contudo pode não saber o modo de pedir fósforo a um estranho para acender seu cigarro. Qual dessas estruturas ele usaria: "Do you have a light?" ou "Got a match?" ou uma dessas orações igualmente bem formadas, mas artificiais do ponto de vista do uso: "Do you have illuminations?" ou "Are you a match's owner?"? Para ele, ser gramaticalmente correto é diferente de ser apropriado.

A afirmação de Hymes (1971) de que "há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis" abre perspectivas muito amplas para uma nova proposta de ensino de

línguas. Ensino este que, como vimos, sempre andou lado a lado com as evoluções da lingüística, seguindo suas orientações, como aconteceu com a ênfase dada às estruturas gramaticais. No entanto, uma reação aconteceu. Segundo Brumfit e Johnson, 1979:3), "é uma reação contra a visão da língua como um conjunto de estruturas; uma reação para uma visão da língua como comunicação, uma visão na qual o significado e os usos para os quais a língua é colocada exerce papel central".

Esta reação no ensino de línguas cristalizou-se na abordagem comunicativa.

### 3 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa tem uma visão diferente de língua e de seu ensino e como tal constitui-se numa reação ao artificialismo no ensino e ao domínio exclusivo do estruturalismo gramatical na metodologia de ensino. O artificialismo manifestava-se pela própria maneira de se ver a língua: apenas um sistema e não um instrumento de comunicação.

Embora possa parecer paradoxal não se ver uma língua como instrumento de comunicação, esta visão não despertou o interesse dos lingüistas senão recentemente. Basta um exame superficial nos livros-textos para ver o artificialismo da linguagem ali usada no que concerne à comunicação real. Os exemplos usados são representação de uma língua supostamente correta, mas sem relação com o contexto social.

No entanto, mais recentemente as pressões de mercado, da política e da sociedade exigem uma mudança, uma redefinição no conceito de língua e, conseqüentemente, de seu ensino.

Segundo Keith Johnson (1982-11), o estudo da língua simplesmente como um sistema foi pela primeira vez desafiado quando se começou a estudar com maior profundidade a aquisição da língua materna pela criança. Citando as pesquisas de Campbell e Wales (1970), ele diz que se se quiser compreender melhor a aquisição da linguagem, não é suficiente descobrir

como a criança aprende o sistema gramatical e fonológico — competência sistêmica —, mas devem-se considerar outros aspectos mais profundos, principalmente como ela aprende a comunicar-se.

Nota-se, assim, uma visão da língua não como um sistema composto de estruturas, mas como um instrumento no qual o significado e o fim para que ele é usado passa a ter prioridade.

Não se pretende hoje eliminar sumariamente a visão estrutural da língua e substituí-la por sua visão funcional. O que a pesquisa tem demonstrado é que o estudo isolado do sistema estrutural da língua não responde às interrogações de como a língua é usada como meio de comunicação.

Para exemplificar, imaginemos uma oração do tipo "por que você não levanta logo?". Se olhássemos esta oração com olhos estruturalistas diríamos que é uma interrogativa. Sob o aspecto gramatical, ninguém diria que é uma declarativa ou imperativa. No entanto, funcionalmente existe aí uma clara ambigüidade. Pode tanto tratar-se de uma ordem, como de uma simples pergunta e, ainda, ser interpretada como um pedido, uma sugestão ou uma queixa.

O problema é bastante complexo.

### 3.1 FONTES TEÓRICAS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Três áreas científicas de modo especial exercem influência no ensino de línguas como instrumento de comunicação: a sociologia, a filosofia e a lingüística. De acordo

com Brumfit e Johnson (1979:24), é muito importante o enfoque dado ao estudo da língua em relação a seu uso pelos trabalhos mais recentes nestas três áreas.

Na sociologia, destacam-se Hymes, Gumperz, Goffman e outros, que pesquisaram nos campos da etnografia da fala, na etnometodologia e na antropologia.

Os filósofos Austin e Searle tiveram influência indireta no ensino comunicativo de línguas com seus estudos sobre *speech act* — os atos da fala — que são executados quando alguém usa a língua.

No campo da lingüística, a teoria comunicativa é uma reação às teorias de Chomsky, que se centravam totalmente na sintaxe. Nesta área, um grupo de lingüistas, entre eles Ross, Fillmore e Lakoff, desenvolveu uma **semântica gerativa**, onde, como o título sugere, a semântica ocupa lugar de destaque. Eles influenciaram diretamente o trabalho da lingüística aplicada que teve em Wilkins um dos seus melhores representantes, já que foi ele que por primeiro planejou o currículo em termos semânticos em substituição ao currículo em bases de estruturas gramaticais.

Mais recentemente, o estudo do discurso ganha destaque no ensino de línguas pela abordagem comunicativa. Na década de 60, Crystal e Davy analisavam textos baseados nos modelos de Halliday. Estas análises selecionavam e classificavam registros da língua inglesa segundo características léxicas e gramaticais. Na análise de discurso que seguia a linha de Sinclair e Coulthard — já na década de 70 — levam-se em conta as funções que a língua exerce.



Para apresentar sua teoria de análise de discurso, Sinclair e Coulthard fazem uma pesquisa sobre a interação comunicativa em sala de aula e, através deste estudo, definem discurso e suas características. Assim, a pergunta "como é interação em sala de aula?" é respondida em termos de categorias rotuladas como iniciação, resposta, avaliação, comentários e outras.

### 3.2 COMUNICAÇÃO: CONCEITOS

A definição de Riley (1985:1) de que comunicação "é um processo pelo qual nós criamos, negociamos e interpretamos significados pessoais" traça as premissas para o estabelecimento do movimento comunicativo.

Seguindo Breen e Candlin (1980), Morrow (1977) e Widdowson (1978), Canale (1983) resume o conceito de comunicação com as seguintes características.

(a) é uma forma de interação social, e é conseqüentemente adquirida e usada normalmente em interação social;

(b) envolve um alto grau de imprevisibilidade e criatividade na forma e mensagem;

(c) tem lugar no discurso e contexto socioculturais que fornecem restrições no uso apropriado da língua e também pistas quanto às interpretações corretas de enunciados;

(d) acontece sob limitadas condições psicológicas e de outros tipos, tais como restrições de memória, fadiga e distrações;

(e) tem sempre um propósito (por exemplo, estabelecer relações sociais, persuadir, ou prometer);

(f) envolve linguagem autêntica em oposição à linguagem elaborada do livro-texto.

(g) é julgada bem sucedida ou não na base do resultado real. (Por exemplo, a comunicação poderia ser julgada bem sucedida no caso de um falante não nativo de inglês que estivesse tentando achar a estação ferroviária em Toronto e enunciasse "How to go train" a um transeunte, e lhe fosse fornecida a direção para a estação.)

Pesquisadores de diversas áreas, de modo especial alguns sociólogos, acharam inadequadas as análises lingüísticas que se baseavam estritamente no funcionamento interno do código verbal — fonologia, morfologia e sintaxe — sem que se considerassem as circunstâncias nas quais o código é usado.

Conseqüentemente, amplia-se o campo de pesquisa para incluir também o funcionamento externo do código verbal, isto é, o que as pessoas fazem com as palavras. Riley (1985:1) comenta a esse respeito: "A ênfase nesta abordagem move-se da estrutura e da gramática para a função e a competência comunicativa; da reunião de orações para a execução de atos com enunciados, da oração isolada para o enunciado em contexto".

Isso envolve comunicação genuína.

### 3.3 COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA X COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA VISÃO DE HYMES

O termo **competência comunicativa** foi usado por Hymes para opor ao termo **competência lingüística** de Chomsky. O conceito chomskyano de competência lingüística refere-se ao

conhecimento tácito, subjacente, abstrato da estrutura da língua, isto é, conhecimento que geralmente não está consciente ou disponível para um relato espontâneo, mas necessariamente implícito naquilo que o falante-ouvinte pode dizer.

Graças a esse conhecimento, uma pessoa pode produzir e compreender um conjunto infinito de orações e também graças a ele que se pode dizer ser a língua **criativa**.

Esta teoria de competência, assim como sua aquisição, é independente de características socioculturais, i.e., qualquer criança em qualquer ambiente tem capacidade inata de aprender qualquer língua.

Hymes (in Brumfit e Johnson, 1979:5-26) postula a manifestação desta capacidade abstrata de criar lingüisticamente como sendo de domínio da performance lingüística e se relaciona com os termos codificação e decodificação.

É sabido que Chomsky não se ateve muito à performance lingüística de seu falante ideal, já que esta performance traria consigo a conotação de manifestação imperfeita do sistema subjacente.

Já quando fala em competência, Chomsky quer dizer simplesmente **conhecimento do sistema da língua**, isto é, conhecimento gramatical. Mas, se levarmos em consideração tanto o conhecimento subjacente como a habilidade para o uso que o falante possui, temos que aceitar que isto envolve algo mais que gramaticalidade, pois "há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis", repetindo Hymes.

De fato, consideraríamos insano alguém que numa interação comunicativa produzisse orações dissociadas do contexto, embora estivessem gramaticalmente corretas. Por essa razão que Hymes exige que competência inclua, além do conhecimento do sistema lingüístico, conceitos de propriedade e aceitabilidade. É a essa capacidade de discernimento que chama de **competência comunicativa**.

Existem ocasiões, esclarece Hymes, que para se usar linguagem apropriada é preciso ser agramatical no sentido norma padrão.

Ele explica o fato de que a criança quando aprende a língua adquire o conhecimento de orações não somente como sendo gramaticais segundo a norma padrão, mas também como sendo apropriadas a determinado contexto. Ela adquire a necessária competência quanto a aspectos fundamentais no uso da língua: quando falar, quando não falar, o que falar com quem, onde e de que maneira. Diz ele (in Brumfit e Johnson, 1979: 15): "uma criança adquire a capacidade de executar uma gama de atos da fala, tomar parte em eventos da fala e avaliar seus resultados sobre os demais". Esta competência integra-se com atitudes, valores e motivações concernentes à língua, suas características e usos.

Outra observação importante de Hymes é de que a aquisição desta competência comunicativa é alimentada pela experiência social, necessidades e motivos.

Desta forma, quebra-se o modelo que restringe o projeto de língua como uma face dirigida ao significado referencial, outra dirigida ao som e que define a organização da

língua como consistindo de regras para ligar as duas. Tal modelo aceita implicitamente dar nome às coisas como sendo o único uso da fala, isto se as línguas não fossem organizadas para lamentar, alegrar-se, admoestar, persuadir, convidar, dirigir, simbolizar.

Hymes arremata: "Um modelo de língua deve ser projetado com uma face voltada para a conduta comunicativa e a vida social" também.

Resumindo, competência para o uso passa a ser parte do mesmo desenvolvimento da competência para a gramática.

Com efeito, a criança adquire gradualmente uma teoria de uso da língua apropriada aos valores da comunidade a que pertence partindo de experiências finitas de atos da fala, da mesma forma que se adequa a outras formas de comportamento cultural ditadas pela comunidade.

Ela adquire, aos poucos, formas apropriadas de se dirigir aos companheiros, aos adultos próximos e estranhos; aprende o uso da ironia, domina, enfim, a pragmática da língua.

### 3.4 VISÃO DE OUTROS AUTORES

Na sua introdução a **Communicative Syllabus Design** (1978:1-26), Munby também relata a mudança de rumo ocorrida no ensino de língua na última década. O interesse passa a repousar no conteúdo semântico ao invés da preocupação com a metodologia, o **que** ensinar e não, **como** ensinar. Ele cita dois fatores marcantes no movimento comunicativo: o trabalho

de Trim e seus companheiros, especialmente Wilkins, no **Programa do Conselho da Europa** para um sistema de créditos unitários na aprendizagem de línguas por adultos; e, mais recentemente, os trabalhos de análise de discurso (escrito e oral) levados a cabo por Widdowson, Sinclair, Coulthard, Candlin e outros.

Munby aceita a rejeição de Chomsky ao modelo behaviorista de Skinner já que ele não responde à complexidade da linguagem humana e à criatividade do falante-ouvinte.

No entanto, faz duas restrições: a primeira seria de que o modelo behaviorista de estímulo-resposta consegue explicar **alguns** dos fatos do comportamento lingüístico e, segundo, que a equação da criatividade com a habilidade de produzir e compreender um número infinito de novas orações não esclarece o problema de que na maioria dos casos esta originalidade insere-se não na gramática, léxico ou na fonologia, mas em uma nova concatenação de componentes semânticos já conhecidos.

Na revisão de trabalhos de vários lingüistas bem conhecidos, Munby reúne as opiniões convergentes das críticas feitas sobre a idéia de competência e performance de Chomsky. Conclui-se através deste estudo que competência na visão chomskyana não abre espaços para a língua em uso e isto não é conseguido sequer pela categoria de performance.

Se existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis, então a noção de competência deve ampliar-se para incluir **adequação contextual**.

Quando comenta as idéias de Habermas (1970), Munby (op.cit.:11) destaca a opinião de que "para participar no discurso normal, o falante deve possuir — além de sua competência lingüística — qualificações básicas de fala e de interação simbólica a seu dispor, às quais podemos chamar de competência comunicativa. Desta forma, competência comunicativa significaria o domínio de uma situação ideal de fala".

Cooper (in Munby 1978:16) tem ponto de vista semelhante ao de Hymes quanto à competência comunicativa: "Para comunicar efetivamente, um falante deve saber não somente como produzir qualquer e todos os enunciados de uma língua, mas também como usá-los apropriadamente. O falante deve saber o **que** dizer, **com quem**, **quando** e **onde**".

Widdowson (1978:17-18) inclui na competência do falante a capacidade de reconhecer e usar orações para realizar o que ele chama de atos retóricos, v.g., definir, classificar, prometer, avisar etc.

Widdowson tende a fundamentar toda sua teoria na descrição retórica: "parece não haver razão", diz ele, "por que a retórica como descrição da competência comunicativa não deva adquirir padrões de precisão semelhantes aos que a gramática tem na descrição da competência gramatical". E arremata: "Em minha opinião, a melhor maneira — talvez a única maneira — de caracterizar diferentes registros lingüísticos é descobrir que atos retóricos são comumente realizados neles, como eles combinam para formar unidades comunicativas compostas (v.g. relatório científico) e quais os recursos lingüísticos que são utilizados para indicá-los".

Desta afirmação pode-se deduzir a importância dada ao discurso com as regras e características próprias de suas unidades na competência comunicativa pela visão de Widdowson que, segundo veremos, traçou novos caminhos no ensino de línguas.



## 4 IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

A visão da língua sempre ligada a um contexto, de língua como interação e de língua como negociação foi o ponto de partida da revolução silenciosa que no início da década de 70 começava a dar os primeiros passos e que posteriormente daria corpo ao ensino comunicativo de línguas.

A teoria comunicativa baseia-se, sobretudo, na observação das necessidades individuais do falante da língua. Em vez de perguntar: "qual é a gramática da língua?", pergunta-se: "o que o usuário precisa fazer com a língua?" ou "que significados ele precisa expressar através da língua?".

Toda vez que fazemos uma pergunta é porque precisamos de uma resposta; se falamos ou escrevemos é porque temos algo de novo para dizer; e quando ouvimos ou lemos estamos procurando informações ou idéias. Em outras palavras, existe sempre uma necessidade e um propósito de comunicação e algo a ser comunicado.

Esta necessidade, este propósito é que dão origem a nossa competência comunicativa.

A abordagem comunicativa nasceu com a preocupação de que há muitos fatores envolvidos na interação entre falante e ouvinte, escritor e leitor e que o simples domínio de formas gramaticais e estruturais — que vinha direcionando o

ensino de línguas estrangeiras — não preparou os alunos adequadamente para usar a língua que eles estavam aprendendo. Esclarendo, competência lingüística não leva necessariamente à competência comunicativa.

Richard Allwright (in Brumfit e Johnson, 1979:167) põe em dúvida que comunicação tenha sido a meta permanente dos que se têm dedicado ao ensino de línguas, conforme foi muitas vezes alardeado. Diz ele que basta um exame rápido nos livros-textos para se concluir que a análise da língua tem prioridade evidente sobre a habilidade de comunicar. Em sua crítica ele destaca que embora sempre tenha havido uma aparente preocupação com comunicação, a posição da comunicação foi apenas componente essencial e destacado do **produto** de ensino de línguas, mas não, componente essencial do **processo** do ensino de línguas.

A questão é colocada por ele da seguinte maneira:

estamos ensinando língua (para comunicação)?

ou

estamos ensinando comunicação (via língua)?

Colocar comunicação como produto da aprendizagem foi o objetivo do ensino estruturalista de línguas e que por ser produto atingível a longo prazo acabava sendo negligenciado.

O movimento comunicativo, por outro lado, enfatiza a língua como instrumento de comunicação já no próprio processo de aprendizagem com características bem marcadas que o distingue do próprio estruturalismo.

Sandra Savignon (1983:23-24) enumera alguns postulados que, segundo ela, seriam os pilares na aplicação de procedimentos comunicativos no ensino de línguas:

1. O uso da língua é criativo. Os estudantes usam qualquer conhecimento que eles possuem de um sistema de língua para expressar seus significados numa infinita variedade de modos.

2. O uso da língua consiste de muitas habilidades num amplo esquema comunicativo. A natureza de habilidades particulares necessárias depende do papel dos participantes, da situação e do objetivo da interação.

3. A aprendizagem da segunda língua, como da língua materna, começa com as necessidades e interesse dos estudantes.

4. Uma análise das necessidades e interesses do estudante proporciona a base mais efetiva para o desenvolvimento de materiais.

5. A unidade básica de prática deve ser sempre um texto ou uma quantidade substancial de amostras de discurso.

A produção deve começar com a transmissão de significado. Não se deve esperar nem exigir correção formal nos primeiros estágios.

6. O professor assume uma variedade de papéis para permitir ao estudante participação em uma ampla área de situações comunicativas.

Ela também cita uma série de conceitos que vêm sendo constantemente empregados com referência ao ensino comunicativo de línguas: "necessidades do estudante, aproximação, funções, habilidades, discurso, interpretação, interação, negociação, contexto e adequação".

## 4.1 COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Quando tivemos a oportunidade de fornecer os conceitos de competência lingüística e competência comunicativa na visão de alguns estudiosos, fizemo-lo colocando estes conceitos em clara oposição. Dois pesquisadores canadenses, Canale e Swain, desenvolveram um quadro teórico no qual eles propõem a colocação da competência lingüística como componente da competência comunicativa.

Canale (1983:6-14) identifica quatro componentes que comporiam a competência comunicativa: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. Esses quatro componentes da competência comunicativa servem de base para o projeto curricular e prática a nível de sala de aula.

### 4.1.1 COMPETÊNCIA GRAMATICAL

A competência gramatical é a própria competência lingüística no sentido restrito do termo como foi usado por Chomsky e outros lingüistas. Constitui-se naquela parte da língua com a qual estamos mais familiarizados, isto é, a busca da correção gramatical que tem direcionado o ensino de línguas durante séculos. É a busca do domínio do código lingüístico propriamente dito. Canale (op.cit.) inclui neste estudo da língua seu vocabulário, formação de palavras, formação de orações, pronúncia, escrita e semântica.

A competência gramatical supõe conhecimento e habilidade para compreender e expressar com correção o significado literal dos enunciados. Como tal, Canale afirma ser a competência gramatical um fator importante no aprendizado da língua estrangeira.

Convém observar que uma pessoa demonstra competência gramatical quando usa uma regra, não quando cita a regra.

#### 4.1.2 COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Canale (op.cit.:7) diz que competência sociolingüística refere-se especificamente à **propriedade** de uso dos enunciados pelo falante conforme os diferentes contextos sociolingüísticos, dependendo de fatores tais como **status** dos participantes, propósitos da interação, além de normas ou convenções da interação. Esta propriedade dos enunciados refere-se tanto ao significado quanto à forma.

Julgamentos de **propriedade** envolvem conhecimento do **que** dizer numa situação e **como** dizê-lo. Savignon (1983:37) inclui na competência sociolingüística também a capacidade de saber quando ficar em silêncio, ou, como ele esclarece, quando parecer **incompetente**. A título de esclarecimento, ela cita um exemplo de sua juventude, quando as meninas não deveriam falar muito na sala de aula, não "se mostrar" aos rapazes, e eram aconselhadas a agir como tolas em determinadas ocasiões para dar aos homens em suas vidas uma sensação de superioridade. A aparência de incompetência neste exemplo

era considerada apropriada e, portanto, sinal de competência sociolingüística.

Propriedade de forma refere-se ao uso do código verbal num determinado contexto sociolingüístico. Por exemplo, um garçom demonstraria incompetência sociolingüística se se dirigisse ao freguês em termos mais ou menos como estes: "Oi, cara, qual é o rango que vai hoje?".

Canale faz uma observação importante de que existe uma tendência errônea em muitos programas de ensino de línguas estrangeiras de considerar a competência sociolingüística menos importante que a competência gramatical. A importância da competência sociolingüística pode ser deduzida do próprio **status** que ela detém no ensino da língua materna, tanto no lar como na escola, onde as crianças são orientadas continuamente quanto à linguagem a ser usada nos diversos contextos sociais.

#### 4.1.3 COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Este tipo de competência é definido por Canale (op. cit.) como referindo-se ao domínio que o usuário da língua deve possuir de como combinar formas gramaticais e significados para conseguir um texto escrito ou falado unificado. A unidade pode ser alcançada através da **coesão** na forma e da **coerência** no significado. A **coesão** é conseguida através de dispositivos tais como pronomes, sinônimos, elipse, conjunção

e substituição que não só unirão estruturalmente o texto como facilitarão sua interpretação.

A coerência é a relação de todas as orações ou enunciados num texto, que levará a uma proposição global única.

Savignon (1983:40) resume competência discursiva como "a habilidade de interpretar uma série de orações ou enunciados a fim de formar um todo significativo e para conseguir textos coerentes que sejam relevantes em determinado contexto. O sucesso em ambos os casos depende do **conhecimento comum** que escritor/falante, leitor/ouvinte possuem — conhecimento do mundo real, conhecimento do código lingüístico, conhecimento da estrutura do discurso e conhecimento das convenções sociais".

#### 4.1.4 COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

Quando inclui competência estratégica entre os componentes da competência comunicativa, Canale refere-se a um fator de enorme utilidade para o falante da segunda língua que saiba usar inteligentemente dos recursos a seu dispor.

A competência estratégica manifesta-se para compensar o conhecimento imperfeito de regras gramaticais, ou imperfeições de memória para lembrar uma idéia ou um determinado vocábulo.

Quando alguém não consegue lembrar-se de determinada forma gramatical, poderá estrategicamente usar uma paráfrase. Assim, se o estudante não se lembrar do termo **train station**,

poderá parafrasear para *the place where trains go* ou *the place for trains*.

Savignon (1983:40) inclui também nesta competência estratégica a circunlocução, a repetição, a hesitação, a adivinhação, bem como mudança de registro e estilo. Ela relata que muitas vezes a competência estratégica leva o falante a evitar certas palavras, estruturas ou tópicos com os quais não está familiarizado, o que, portanto, comprometeria a comunicação.

Desta forma, a competência estratégica é componente essencial num quadro descritivo de competência comunicativa.



## 5 O CURRÍCULO: EVOLUÇÃO

A abordagem comunicativa de línguas é também frequentemente referida como abordagem funcional, ou nocional, ou, ainda, funcional-nocional, conceitos estes que buscam interpretar uma oposição ao ensino puramente gramatical da língua, visando à exclusiva competência lingüística.

Canale (1983) esclarece, como já vimos, que a abordagem comunicativa não visa à eliminação da competência lingüística, mas à colocação desta competência entre outros itens que compõem a competência comunicativa. A forma gramatical é ensinada não como um fim em si, mas como um meio de facilitar a comunicação.

Mary Finocchiaro (1983:13) diz que "uma abordagem funcional/nocional no ensino de língua coloca grande ênfase no propósito comunicativo do ato da fala. O foco passa para o que as pessoas querem fazer ou o que elas querem realizar através da fala".

Isto quer dizer que a língua será apresentada para coincidir com as funções comunicativas ou usos para os quais ela será colocada (v.g. pedir informações, expressar opiniões, fornecer direções etc.).

A ordem de apresentação destas **funções** dependerá de um fator essencial na abordagem comunicativa e que era ne-

gligenciado na abordagem estrutural: as necessidades do estudante, isto é, o que eles precisarão FAZER com a língua. Uma vez que se tenha em mão uma listagem destas necessidades, passa-se a escolher as formas que serão usadas para expressar cada função.

A seleção destas funções, sua ordem de apresentação leva-nos à especificação do currículo. E foi justamente na especificação do currículo que a abordagem funcional teve sua maior influência, já que não é considerada um método propriamente dito.

David Wilkins (in Brunfit e Johnson, 1979:82-90) apresentou em 1972 um relatório intitulado "Currículos Gramaticais, Situacionais e Nocionais", na Terceira Conferência de Lingüística Aplicada, em Copenhagen.

Ali ele refere-se ao currículo gramatical como sendo aquele em que estão listados os itens do sistema da língua sem que se leve em conta a utilidade desses itens para uso prático dos estudantes.

O currículo situacional (que não deve ser confundido com método situacional que usa contextos para apresentar estruturas gramaticais) leva em consideração o contexto social e baseia-se em possíveis situações nas quais o aprendiz da língua provavelmente vai operar através dela.

Wilkins distingue o currículo situacional do gramatical no sentido de que o primeiro é baseado no material enquanto que o segundo baseia-se no aprendiz, já que "é possí-

vel para as pessoas concentrar o ensino nas formas da língua que são mais apropriadas para suas necessidades".

Currículo nocional, que foi objeto de uma publicação especial de Wilkins em 1974, refere-se ao currículo no qual noções (idéias) são expressas através de funções comunicativas, bem como categorias "semântico-gramaticais" que incluem maneiras de expressar conceitos de tempo, espaço, localidade etc.

De uma forma geral, Wilkins relaciona o currículo gramatical a **como** as coisas são ditas, o situacional a **quando** e **onde** as coisas são ditas e o currículo nocional a **que** noções (significados) o aprendiz quer comunicar.

A especificação detalhada de cada currículo com as bases teóricas que os embasavam mostrar-nos-ão a evolução do próprio ensino de línguas até o momento presente. As idéias aqui apresentadas foram extraídas de **Notional Syllabuses** (Wilkins, 1976).

## 5.1 CURRÍCULO GRAMATICAL

Sem levar em consideração o método, as unidades de ensino seriam necessariamente definidas em termos gramaticais, embora a sequência em que elas ocorressem fossem influenciadas por considerações pedagógicas. A explicação que se dava para a adoção dessa abordagem era de que havia motivos psicológicos apoiando a divisão da língua em partes, determinadas por categorias gramaticais. Supunha-se que a ta-

refa de ensinar ficaria muito mais fácil se se apresentasse uma parte da gramática de cada vez. Os métodos de gramática e tradução, audiolingual e estrutural são todos exemplos da aplicação destes princípios.

Uma das principais críticas de Wilkins a essa abordagem é que os professores eram levados a ensinar todo o sistema, embora muitas partes fossem desnecessárias; as formas gramaticais seriam ensinadas porque elas estão lá e não pelo valor que possam ter para o aprendiz.

No currículo gramatical, o conteúdo vocabular é de importância secundária e nunca proporciona as bases estruturais de um curso.

Wilkins não nega que aquilo que é aprendido através de um currículo gramatical seja de valor para o aprendiz. Ele apenas sugere que esta não seria necessariamente a melhor maneira de se projetar um curso e que, acima de tudo, a aprendizagem não está completa quando o conteúdo gramatical estiver totalmente assimilado.

Uma forte razão para o questionamento de valor do currículo gramatical é que as orações não possuem uso restrito e exclusivo sugerido pelo rótulo gramatical que a elas damos, isto é, não há correspondência exata entre forma e função, uma mesma forma podendo ter várias funções.

Widdowson (1971:38-39) explica isto da seguinte maneira:

Imagine-se, por exemplo, que o modo imperativo seja um indicador inequívoco de um ato de comando. Mas considere estes exemplos de imperativo: "Asse a torta em fogo brando", "Venha para o

jantar amanhã", Aceite a oferta dele", "Perdoai nossas ofensas". Uma instrução, um convite, um conselho e uma prece são todos atos diferentes; contudo, o imperativo serve a todos eles e pode não servir a nenhum deles: "Você deve assar a torta em fogo brando", "Por que você não vem para o jantar amanhã?", "Eu aceitaria a oferta dele", "Nós rogamos que perdoeis nossas ofensas".

Pode-se supor, contudo, que embora haja diferentes tipos de atos que podem ser executados pelo imperativo, quando uma ordem é para ser dada é sempre o imperativo que é usado. Mas este, é claro, também não é o caso. Assim como uma forma lingüística pode exercer uma variedade de funções retóricas, da mesma forma uma função retórica pode ser exercida por uma variedade de formas lingüísticas.

Alguns exemplos de Labov (1969:54-56) para mostrar as diferentes maneiras que um professor pode usar para dar uma ordem:

- a) Isto deveria ser feito de novo.
- b) Você terá que fazer isto de novo.
- c) Você pode fazer melhor do que isto.
- d) É minha obrigação exigir que você faça melhor do que isto.

Podemos observar que essas orações não são sinônimas e que nenhuma delas está no modo imperativo. No entanto, pelas próprias relações de professor com seus alunos, todas essas orações serão consideradas ordens.

Esse raciocínio levou Wilkins a concluir que as pessoas que falam a mesma língua possuem não só uma competência lingüística como uma competência comunicativa. Em relação a línguas estrangeiras, isto significa que é preciso aprender regras de comunicação além de regras de gramática, já que as

convenções que relacionam a forma lingüística com seu efeito comunicativo não são universais.

O que é permitido numa determinada língua pode não ser em outra.

## 5.2 CURRÍCULO SITUACIONAL

Wilkins (op.cit:16-17) relata que a insatisfação com o currículo gramatical e o ensino dele derivado, não compatível com as situações em que o falante da língua usará a língua, levou à escolha alternativa das necessidades situacionais como ponto de partida para se construir um **currículo situacional** que substituísse o currículo gramatical.

Os argumentos a favor do currículo situacional são muito fortes.

Embora as línguas sejam entendidas como sistemas gerais, elas são sempre usadas em contextos sociais e não podem ser entendidas fora destes contextos. Escolhemos as formas lingüísticas de acordo com as situações sociais e, assim, seria melhor orientar a aprendizagem para o estudante e suas necessidades sociais em vez de orientá-lo para o conteúdo lingüístico.

As situações em que o aprendiz provavelmente usará a língua podem ser perfeitamente previstas e, conseqüentemente, ensinar-lhe-emos a língua necessária para ser usada nessas situações.

As unidades geralmente recebem um título situacional, por exemplo, "No Supermercado" ou "No Salão de Beleza" e quase todas as orações no diálogo relacionam-se com o tema ou aquele centro de interesse. Os diálogos, no entanto, são escritos para ilustrar uma forma gramatical e quase nunca são representações de uma linguagem natural que as pessoas realmente usam nessas situações.

Wilkins (op.cit.) considera a abordagem situacional um avanço em relação à abordagem gramatical, pois o ensino passa a ser orientado para o estudante e suas necessidades, ao invés da matéria em si e seu conteúdo.

Ele pondera, contudo, que a primeira dificuldade seria a clara definição do que seria uma **situação**.

Com os exemplos que demos — "No Supermercado", "No Salão de Beleza" — não haveria muita dificuldade. Afinal, com um pouco de criatividade podem-se construir diálogos bastante semelhantes aos que seriam usados por falantes reais em situações idênticas. Contudo não se pode esperar que o falante esteja lingüisticamente à mercê de uma situação física em que ele se encontre. "O que o indivíduo diz é o que ele decide dizer. É assunto de suas intenções e propósitos", arremata Wilkins (op.cit.:17).

Ele, a seguir, fala de um caso em que a linguagem usada não está restrita à situação, como seria de esperar num livro-texto de inglês.

Uma pessoa pode ir ao correio não para comprar selos ou enviar uma carta, mas para reclamar do não recebimento de um pacote ou, até mesmo, perguntar a um amigo que trabalha

no balcão se ele gostaria de ir ao jogo de futebol no domingo à tarde.

Donde se conclui que certas funções da língua — como a de informar-se, convidar, concordar, discordar — podem acontecer em qualquer situação, sem restrição alguma, embora as possibilidades indiquem que em determinadas situações determinada comunicação acontecerá.

Wilkins tributa uma certa validade ao currículo situacional que pode atender a necessidades muito restritas de um turista, por exemplo, ou de um garçom. Fora desses contextos, no entanto, essas pessoas não teriam condições de usar a língua ordinariamente.

### 5.3 CURRÍCULO NOCIONAL

Uma vez que considera o currículo gramatical e o situacional inadequados para um projeto de aprendizagem de uma língua estrangeira para uso imediato em comunicação, Wilkins (op.cit:18-20) sugere uma terceira alternativa: **o currículo nocional**.

"Quando se projeta um currículo nocional, em vez de perguntar como os falantes da língua se expressam ou quando e onde eles usam a língua, nós perguntamos o que é que eles comunicam através da língua. Estamos preparados, então, para organizar o ensino de língua em termos de conteúdo, em vez de forma da língua", diz Wilkins, definindo, assim, genericamente, o currículo nocional.



**Nocional** deve ser entendido como baseado no significado, no que o falante **faz** com a língua.

Este enfoque tem sua razão de ser, porque, de acordo com Wilkins, o aprendizado de línguas tem-se concentrado mais no uso da língua para relatar e descrever do que no de fazer coisas através dele. Ele cita um exemplo (op.cit.:41): uma pessoa que diz "**o gerente mandou o bêbado sair do restaurante**" está relatando o que aconteceu (uma ordem que foi dada). A pessoa que diz "**Saia daqui**" ou "**Está na hora de sair**" está transmitindo uma ordem. Assim, saber relatar não significa necessariamente saber fazer algo.

Wilkins (op.cit.:19) enumera algumas vantagens do currículo nocional que seriam basicamente as seguintes:

- leva em consideração os fatos comunicativos da língua desde o começo, sem perder de vista fatos gramaticais e situacionais;
- é potencialmente superior ao currículo gramatical porque produzirá competência comunicativa e porque sua preocupação com o uso da língua sustentará a motivação dos alunos;
- é superior ao currículo situacional porque pode assegurar que as mais importantes formas gramaticais sejam incluídas e porque pode cobrir todos os tipos de funções da língua, não somente aquelas que ocorram tipicamente em certas situações.

Ele admite que o material derivado de um currículo nocional será lingüisticamente heterogêneo, isto é, não seguirá uma determinada ordem de gradação, como acontece com o currículo gramatical. Os fatos gramaticais aparecerão na medida em que forem necessários sem que se leve em consideração qualquer ordem do tipo: **primeiro o presente, depois o passado, antes o regular, depois o irregular.**

Já afirmamos que a abordagem comunicativa tem em mente, sobretudo, as necessidades individuais do aluno, isto é, será selecionado para fins de ensino aquilo que for mais útil em termos comunicativos. Quando esclarece o conceito de currículo nocional, Wilkins (op.cit.:19) enfatiza essa necessidade individual do aluno: "estratégia de ensino de língua que deriva o contexto da aprendizagem de uma análise inicial das necessidades do aluno em expressar significados".

Apenas quando isto estiver decidido é que as formas mais apropriadas para cada tipo de comunicação devem ser selecionadas. Wilkins sugere que os títulos das unidades sejam em termos semânticos, sem que haja razão para desprezar a estrutura da língua.

A preocupação de um curso dirigido para a especialização será a de limitar o conteúdo para atender as necessidades que o aluno tem para se expressar e não no número de estruturas que ele precisa saber.

Neste ponto seria importante esclarecer que alguns autores — Savignon (1983), Finocchiaro e Brumfit (1983), entre outros —, que têm escrito sobre abordagem comunicativa mais recentemente, vêm preferindo usar o termo **funcional/**

**nocional** quando se referem ao currículo em bases semânticas, enquanto Wilkins prefere o termo **nocional** sozinho para referir-se tanto aos conceitos gerais quanto às funções da linguagem.

Conceitos gerais referem-se às categorias gramaticais e à semântica, enquanto que as funções referem-se às intenções do falante.

Parece que o termo **funcional/nocional** tem recebido maior aceitação de vez que traduz uma melhor especificação dos conceitos de **função** e **noção** que Savignon (1983:141) descreve da seguinte forma: em um currículo funcional/nocional o conteúdo da língua é organizado por categorias funcionais. Inicialmente são especificadas as necessidades comunicativas do aprendiz: descrição das situações nas quais ele usará a nova língua e das atividades nas quais ele se engajará. Essas especificações proporcionarão as bases para estabelecer as categorias de funções comunicativas, ou simplesmente funções, para as quais o aprendiz deve estar preparado: aconselhar, cumprimentar, relatar informações são alguns exemplos. Essas funções são consideradas em termos de conceitos semânticos, ou **noções** definidas como conceitos gerais de significado, tais como tempo, frequência, duração, dimensão, relacionamento, locação etc.

Finocchiaro (1983:32) subdivide noções em suas subcategorias: **gerais**, que se referem a fenômenos linguísticos universais, tais como tempo, espaço, quantidade, movimento, matéria, caso e **deixis** — aos quais Wilkins (1976) denomina de categorias semântico-gramaticais — ou **específicos**, isto

é, os itens de estrutura e vocabulário que seriam encontrados dentro das categorias gerais e que são necessários para completar ou esclarecer expressões funcionais da língua. (Por exemplo, nós lamentamos **alguma coisa**, discordamos de **alguém** ou de **alguma opinião**, cumprimos **alguém** por alguma conquista).

Savignon (op.cit.:141) diz que "uma consideração de noções em relação a várias funções da língua conduz por seu turno a uma identificação de **formas** necessárias ou úteis para a língua alvo, isto é, gramática e vocabulário".

Poder-se-ia dizer, portanto, que o currículo funcional/nocional seria uma listagem de formas da língua semelhantemente ao currículo estrutural. Contudo Savignon distingue o currículo funcional/nocional de estrutural na maneira como essas formas são escolhidas. Quando se baseia nas necessidades comunicativas do aluno, a abordagem funcional/nocional destaca os usos para os quais a língua é colocada, ao passo que as categorias gramaticais são usadas para descrevê-la.

#### 5.4 RESTRIÇÕES AO CURRÍCULO NOCIONAL

Sem dúvida alguma, a organização do currículo em bases nocionais representa um avanço considerável no ensino de línguas com sentido claramente comunicativo.

No entanto, o caminho a ser andado até sua consolidação em termos práticos de uso em sala de aula é longo e bas-

tante confuso, já que ele requer, da parte dos professores — pelo menos no Brasil — conhecimentos novos em termos de funções da língua que eles parecem não possuir.

Widdowson (1979:246-254) faz uma interessante crítica sobre o currículo nocional onde ele procura mostrar suas vantagens e desvantagens e cujas idéias básicas tentaremos transcrever a seguir.

Sabe-se que o currículo nocional é apresentado como alternativa ao currículo estrutural. A diferença básica dos dois está na maneira como o conteúdo lingüístico é apresentado. Enquanto no currículo estrutural o conteúdo é definido em termos **formais** — itens léxicos e gramaticais representando o sistema da língua — no currículo nocional o conteúdo é apresentado em termos semânticos.

É bom destacar que ambos têm em comum o objetivo de listar unidades lingüísticas isoladas e em abstração. No currículo estrutural esses itens são apresentados de forma graduada, o que não acontece no currículo nocional. O primeiro refere-se à descrição da língua; o segundo, às necessidades práticas do estudante.

As duas abordagens seguem correntes lingüísticas que dão suporte teórico às suas manifestações. Assim, enquanto o currículo estrutural desenvolve-se numa época em que os lingüistas predominantemente concebiam a língua em termos de propriedades de formas de superfície, o currículo nocional surge quando o interesse dos lingüistas dirige-se para as propriedades comunicativas da língua, quando o significado passa a ocupar o centro das atenções através dos **atos da fala**,

**pressuposições, categorias de casos, implicações de conversação e outros conceitos.**

E se as necessidades dos estudantes forem levadas em consideração, que tipo de conhecimento ele deveria possuir ao final de seu curso?

Os proponentes do currículo estrutural defenderão o argumento de que o estudante precisa de um conhecimento básico do sistema da língua, de suas formas léxicas e gramaticais que lhe proporcionem uma competência lingüística que se transformará, com o correr do tempo e na medida em que as necessidades surgirem, em competência comunicativa. O importante é a aquisição do conhecimento do sistema da língua; comunicação é assunto que o estudante deve adquirir por seus próprios meios.

Esta proposta não é aceita pelos proponentes do currículo nocional, que argumentam ser essencial que o estudante aprenda formas apropriadas de comunicação já no próprio processo de aprendizagem da língua, tendo em vista que será muito difícil sua aquisição posterior baseada apenas em conhecimentos lingüísticos. O postulado básico é de que a competência comunicativa deva ser expressamente ensinada.

Pode-se deduzir desses argumentos que, embora as duas abordagens tenham em mira a habilidade comunicativa do estudante, elas diferem quanto à maneira que esta habilidade será adquirida.

O currículo nocional se apresenta vantajoso, já que objetiva fornecer competência comunicativa dentro de seu próprio projeto de elaboração. Sua falha, no entanto, é que apresenta a língua como um inventário de itens, da mesma forma que

o currículo estrutural se propõe fazer. É verdade que são itens nocionais e não estruturais, mas são isolados da mesma forma e é aqui que parece residir sua maior fraqueza.

A grande falha de um currículo nocional, no entanto, é a não apresentação da língua como discurso e, como consequência, não levará o aluno à competência comunicativa — já que competência comunicativa não se restringe à memorização de itens, mas engloba um conjunto de estratégias ou procedimentos criativos que levem à compreensão do valor dos elementos lingüísticos em contextos de uso e à habilidosa participação no discurso falado ou escrito, graças a um conhecimento em comum de fontes de códigos e regras de uso da língua.

O currículo nocional, em suma, lida com os componentes do discurso e não com o discurso propriamente dito.

Widdowson põe em dúvida a capacidade de abrangência de um inventário de noções do tipo proposto por Wilkins (1976), entre outros, quanto aos fatos comunicativos da língua. Ele argumenta que um tal inventário, por sua própria natureza, não leva em consideração a possibilidade de que a comunicação não acontece através da interpretação lingüística de conceitos e funções como unidades de significado contidos em si mesmos, mas sim através do discurso, onde os significados, ao contrário, são negociados através da interação.

Diz ele textualmente:

o que o inventário nocional nos apresenta é uma coleção de elementos idealizados dos quais o discurso é composto. Idealizados

porque, listados como estão isoladamente de um contexto, são exemplificados de forma a tornar seus significados conceituais e funcionais lingüisticamente explícitos. No discurso, tais significados não são assinalados com tão conveniente clareza: seria freqüentemente danoso para uma comunicação efetiva se eles assim fossem, já que dependência contextual é uma condição necessária para o desenvolvimento do discurso. No discurso às vezes é necessário descobrir penosamente que conceitos ou proposições estão sendo expressos e a que funções ou ilocuições eles pertencem.

Apesar de Widdowson reconhecer que o currículo nocional se constitui em um avanço considerável, ele coloca sérias limitações ao entusiasmo inicial que surgiu com as idéias de Wilkins (1976). Sua opinião é de que Wilkins oferece apenas "uma descrição parcial e imprecisa de certas regras pragmáticas e semânticas que são usadas quando as pessoas interagem". Nada é dito quanto aos procedimentos que são usados na aplicação destas regras na atividade comunicativa.

Em resumo, a principal falha do currículo nocional seria, na visão de Widdowson, a sua não preocupação com a língua em contexto, mas somente com conceitos e funções em isolamento idealizado.

Uma nova proposta é apresentada e viria responder às necessidades comunicativas daqueles que estudam língua estrangeira não como um fim em si, mas como instrumento de realização, acadêmica e profissional.

Se considerarmos que a mudança de foco da estrutura para a noção seja um avanço, ainda assim teremos um longo caminho pela frente. Teremos que enfrentar o caminho complexo da comunicação, o caminho no qual as noções se reali-



zam no discurso. Se quisermos adotar uma abordagem de ensino que tenha por objetivo principal o desenvolvimento da habilidade de fazer coisas com a língua, o discurso deverá ocupar o centro de nosso interesse.

## 6 O DISCURSO

Já em 1973, Widdowson chamava a atenção dos envolvidos no ensino de inglês para o fato de que deveriam desviar sua preocupação com a oração para as combinações de orações que formam trechos de discurso conexo.

Esta advertência, segundo ele, tinha sua razão de ser, de vez que o ensino da oração como unidade do ensino da língua — do modo como era feito pelo estruturalismo — não levaria o estudante ao domínio da língua como objeto de comunicação. Se o objetivo do ensino de inglês, por exemplo, tem como finalidade propiciar meios para uma futura educação especializada, o estudo desta língua tem que, necessariamente, ser visto como processo de comunicação. Sendo assim, não seria mais possível pensar no seu ensino em termos de orações isoladas, mas em termos de discurso, um dos componentes essenciais da competência comunicativa.

Widdowson (in Brumfit e Johnson, 1979:50) define discurso como "o uso de orações em combinação". Para chegar a esta definição ele apresenta o seguinte raciocínio: existem duas maneiras complementares de ver a língua num plano além da oração: uma seria a segunda parte da definição — "orações em combinação"—; a outra seria a primeira parte da definição — "o uso de orações". Comentaremos esses conceitos com maiores detalhes no decorrer do capítulo.

Philip Riley (1985:1-2) comenta a história do ensino de línguas nos últimos quinze anos e a mudança de foco dos pesquisadores do fundamento interno do código verbal — fonologia, morfologia e sintaxe — para o funcionamento externo também, a fim de incluir as funções da língua, isto é, o que as pessoas fazem com as palavras num determinado contexto. Diz ele:

a ênfase em tal abordagem foge da estrutura e gramática para a função e competência comunicativa, de orações conexas para fazer coisas com enunciados, da oração isolada para o enunciado em contexto. Isto é domínio de análise do discurso — a descrição do processo onde criamos, relacionamos, organizamos e compreendemos o significado.

Quando Riley afirma que análise de discurso é análise de significado, ele ressalva que **significado** neste caso não deveria ser visto do ponto de vista da semântica tradicional, com o sentido de conceitos isolados, mas significado oriundo tanto de um indivíduo colaborando com um ou mais indivíduos na criação do discurso unificado (que ele denomina **discurso de múltipla fonte**) quanto de um indivíduo que interpreta um texto produzido por outro indivíduo, para o qual ele não contribui (aqui denominado **discurso de única fonte**).

H. Holec (in Riley, 1985:22) distingue três diferentes abordagens para o termo discurso que, no seu modo de ver, estariam baseados na ambigüidade do termo:

a) **discurso** usado como termo equivalente ao conceito saussureano de **parole** quando se refere a todas as realizações do conceito subjacente **langue**; por este ponto de vista, todos os enunciados que o falante pode produzir seriam considerados em termos de seus relacionamentos com **langue** (relacionamentos entre **langue** e o discurso oral, ou os relacionamentos entre **langue** e o discurso escrito);

b) **discurso** também usado para referir-se à análise do que os linguistas americanos e ingleses chamam de **linguística supra-sentencial**, e neste sentido seria interpretado como uma série de enunciados, não apenas justapostos, mas formando parte de uma estrutura maior ligada por coesão semântica (coesão que pode ser conseguida gramaticalmente, lexicamente, não-verbalmente etc.);

c) finalmente **discurso** seria usado com uma interpretação muito mais ampla com o sentido de analisar as funções da língua; aqui o termo é empregado para referir-se tanto ao texto quanto às circunstâncias nas quais o texto é produzido e interpretado. Holec usa o seguinte exemplo para explicar esta última interpretação de discurso: um aviso dizendo **É Proibido Fumar** na parede de um teatro é um exemplo de discurso, mas a mesma mensagem, colocada numa gaveta, seria meramente um texto. Deste ponto de vista, portanto, o objeto de análise é o texto-em-situação (ou a mensagem em contexto e situação) e o objetivo da análise seria, por exemplo, identificar e descrever as relações entre um texto e as circunstâncias nas quais ele é produzido ou definir as estruturas de textos contendo diversas mensagens.

Esta interpretação também leva em consideração parâmetros extratextuais, já que o texto é considerado como produto de convenções sociais e psicológicas que o influenciam numa determinada situação.

Widdowson, Sinclair e Coulthard foram os autores que pesquisaram com maior profundidade a abordagem do discurso que leva em consideração o texto e as circunstâncias, o texto verbal e o não verbal usados por um autor para se comunicar.

Widdowson (1978:117) explica que seu objetivo no estudo do discurso é o seu uso comunicativo. Neste sentido, discurso não trata da descrição exata de regras gramaticais, mas de suas potencialidades comunicativas, ao mesmo tempo que observa como os usuários da língua colocam o conhecimento de tais regras a serviço da comunicação, isto é, como eles combinam significados uns com os outros e como estruturam uma interação.

A negociação de significados é a base fundamental para o estudo do discurso, e sua função seria, assim, a da criação de um significado comum quando os participantes trocam informações. Como diz Widdowson (1980) em Riley (1985:7):

Comunicação existe quando o usuário da língua reconhece uma situação que requer a transmissão de informação para estabelecer uma convergência de conhecimento, de forma que esta situação possa ser mudada. Essa transação requer a negociação de significado através da interação. Refiro-me a esta negociação como **discurso**. O termo, por conseguinte, refere-se à interação que teve lugar para estabelecer o valor significativo

de enunciados e para compreender a sua eficiência como indicadores de propósito ilocutórios. Esta interatividade é condição necessária para a criação de qualquer discurso.

## 6.1 TEXTO E DISCURSO

Alguns autores, Widdowson principalmente, fazem uma clara distinção entre texto e discurso, que passamos a analisar.

Considerando análise de discurso do ponto de vista de sua evolução histórica, Widdowson (in Brumfit e Johnson, 1979:50-53) relata as investigações feitas por Harris (1952) quanto aos diversos passos tomados na descrição do discurso e estranha que Harris tenha conseguido isto sem considerar os eventos da fala e os contextos sociais.

A resposta parece estar na própria concepção de Harris a respeito de discurso, tomado em termos puramente formais, como uma série de orações conexas.

Widdowson cita a opinião de Labov (1969), bem diversa a respeito de discurso: uso de formas lingüísticas para realizar atos sociais. Textualmente aqui está o conceito de Labov sobre discurso:

Ordem e recusa são ações; declarativas, interrogativas, imperativas são categorias lingüísticas — coisas que são ditas, em vez de coisas que são feitas. As regras de que necessitamos mostrarão como as coisas são feitas com palavras e como esses enunciados são interpretados como ações: em outras palavras, relacionando o que é feito com o que é dito e o que é dito com o que é

feito. Esta área da lingüística pode ser denominada **análise de discurso**; mas não é bem conhecida ou desenvolvida. A teoria lingüística não é suficientemente rica para escrever tais regras, pois é necessário levar em consideração categorias sociológicas não lingüísticas como papéis desempenhados, direitos e obrigações.

Partindo dessas considerações, Widdowson conclui que o trabalho feito por Harris nada tem a ver com análise de discurso e propõe que qualquer tipo de investigação das propriedades formais de um trecho de linguagem seja chamado de análise de texto.

O propósito do estudo do texto seria o de descobrir como o código lingüístico, em seus aspectos formais, opera além dos limites da oração, isto é, o estudo das orações em combinação.

Para Widdowson, o termo análise de discurso refere-se à investigação de como as orações são colocadas em uso comunicativo na realização de atos sociais, e sua melhor definição seria **o uso de orações**.

Feita esta conceituação, Widdowson distingue os dois tipos de análise que serão necessárias se o objetivo do ensino de línguas for o de ensinar língua em uso ao invés de orações isoladas: análise de como as orações combinam no texto e análise da maneira como elas são empregadas para executar atos comunicativos no discurso.

Ligado ao trabalho de análise de texto, encontraremos, além da pesquisa de Harris, as pesquisas feitas por Halliday no campo da **análise de registro** e coesão gramatical.

Sabe-se que a análise de registro define as variedades de linguagem em termos de ocorrência de elementos lingüísticos formais e por isso costuma-se incluí-la na análise de texto, apesar de não existir aí preocupação com o modo como as orações se ligam em seqüência.

Widdowson coloca registros lingüísticos como tipos de texto, não como tipos de discurso, pois não são definidos em termos de comunicação que eles representam. Se, a título de exemplo, tomarmos um grupo de textos científicos, uma análise de registro fornecer-nos-á a quantidade de ocorrência de elementos formais que caracterizam aquele tipo de texto, mas nada nos fornecerá sobre os atos comunicativos que são executados quando se usam tais elementos formais.

Crystal e Davy (1969) analisaram registros com bastante profundidade seguindo essa linha de abordagem do texto nos seus aspectos formais e o fizeram sob o rótulo de "Estilística Geral". O principal mérito deste trabalho foi o aperfeiçoamento na área de análise textual, o que permitia fossem extraídas praticamente todas as características formais de qualquer texto.

Widdowson, no entanto, interpõe algumas objeções ao estudo de texto seguindo a linha de análise de registro como utilidade prática exclusiva no ensino de línguas. A principal delas seria a dificuldade em estabelecer quando uma diferença formal é significativa ou não, quando certa característica de linguagem é ou não estilisticamente distintiva. Além disso, a análise de registro ou estilo dificulta o ensino, já que não fornece pistas para partir da oração em



em direção ao texto. Finalmente, ele admite que a análise de registro possa ter sua relativa utilidade, mas seu valor é pequeno quando se ensina texto e nulo quando se ensina discurso.

Se o estudo da análise de registro tem utilidade bastante restrita para a análise de texto, o estudo da coesão gramatical é apresentado como tendo relevância direta, porque seu objetivo é o de descobrir — no conceito de Hasan (1968:24) — "as características de um texto de forma distintiva de uma coleção de orações".

A contribuição de Hasan foi significativa no campo do estudo de texto, já que sua preocupação é com a função coesiva de certas formas lingüísticas, isto é, como certos itens lingüísticos assumem valores peculiares no contexto. Além disso, o estudo da coesão gramatical fornece-nos uma descrição de dispositivos que permitem unir orações para formar um texto.

Widdowson (in Brumfit e Johnson, 1979:56) coloca o estudo da coesão e coerência como tendo íntima relação com o estudo do texto e discurso, respectivamente, e grande relevância para o ensino de línguas.

A distinção conceitual entre coesão e coerência é fornecida através da análise de dois trechos de diálogo:

A: Você pode ir a Edimburgo amanhã?

B: Sim, posso.

A: Você pode ir a Edimburgo amanhã?

B: Os pilotos estão em greve.

Podemos observar que existe perfeita coesão no primeiro texto, já que B usa uma forma elíptica da oração — "sim, posso ir a Edimburgo amanhã" (a elipse é uma das categorias de coesão, segundo Hasan). No segundo diálogo podemos observar que não existe coesão e, no entanto, os enunciados fazem sentido: deduzimos de imediato que B não pode ir a Edimburgo porque os pilotos estão em greve e ir de avião seria a única maneira possível de viagem. A conclusão a que se chega é a de que o segundo diálogo é coerente com o discurso sem ser coesivo como texto.

Widdowson conclui seu raciocínio reforçando a idéia de que existem duas maneiras de ver a língua além do limite da oração. Uma seria o texto, definido como "uma coleção de objetos formais ligados por padrões de equivalência ou frequência ou por dispositivos coesivos". A outra vê a língua como discurso, "uso de orações para realizar atos de comunicação que entram em coerência com unidades comunicativas mais amplas, ao final estabelecendo um padrão retórico que caracteriza a peça de linguagem como um todo em determinado tipo de comunicação".

Em Widdowson (1978:31-54) coesão é vista como uma relação aberta, lingüisticamente assinalada entre proposições, e coerência, como relação entre atos ilocutórios.

Estas relações, segundo ele, são descobertas pelo leitor ou ouvinte por procedimentos racionais. Em suas palavras: "significados não existem, acabados, na língua em si mesmos; são trabalhados exaustivamente". Quando um discurso é produzido, pistas são fornecidas, tantas quantas fo-

rem necessárias para a interpretação de significados. Não é necessário, entretanto, expressar tudo; pode-se confiar no conhecimento comum, que levará o receptor da comunicação à interpretação da mensagem.

E parece que aqui chegamos ao próprio âmago do problema da comunicação: a correta interpretação da mensagem. Aprender, no sentido acadêmico do termo, seria interpretar corretamente o discurso que nos está sendo apresentado. Esta interpretação exigirá uma comunhão de conhecimentos entre emissor e receptor e nem sempre o que o produtor do discurso cria será recriado em igualdade de condições pelo receptor. Haverá interpretações erradas ou informações que se perderão, mas isso não invalida a intenção do criador e do receptor, já que não se exige que todo o significado seja recuperado.

O discurso é certamente também produzido por referência ao mesmo entendimento. O falante (ou escritor) fornece tantas pistas aos seus significados pretendidos quanto ele julga serem necessárias para o ouvinte (ou leitor), ao qual ele se está dirigindo, poder recuperar, confiando no conhecimento do universo, das convenções do código lingüístico e da convenção de uso que ele supõe haver em comum.  
(Widdowson, op.cit.:32.)

Em outra parte (op.cit.:44) ele diz que parte desta capacidade tem a ver com estratégias gerais de interpretação que os usuários de todas as línguas têm comum:

pressupõem que o escritor tem alguma informação a transmitir, relacionam o que ele diz com o que já se conhece; se o escritor não o lembra de alguma coisa, presume que não é importante; presume que se uma coisa é dita após uma outra, as duas coisas se relacionam

de alguma forma; presumem que algo expresso numa oração subordinada será menos significativo que algo expresso na oração principal, e assim por diante.

Às vezes uma parte da capacidade de inferência depende de convenções específicas para tipos particulares de discurso, como, por exemplo, cartas comerciais ou relatórios de experiências de laboratório.

Assim, um discurso será coerente na medida em que represente o uso de uma linguagem normal e cujos atos ilocutórios estejam em conformidade com convenções conhecidas.

Como resumo das principais idéias de Widdowson (1978) a respeito do discurso, diríamos o seguinte: Na produção de uma oração qualquer nós expressamos algum tipo de proposição e na expressão de uma proposição executamos um ato ilocutório que se soma a outros para formar o discurso.

Se o foco da atenção for na maneira como as orações são colocadas de forma a permitir ligação entre elas, nossa preocupação será coesão textual; por outro lado, se o foco de nossa atenção for a função ilocutória destas proposições, a maneira como elas são usadas para criar diferentes tipos de discurso —relatórios, descrições, explanações etc. — estaremos lidando com coerência discursiva. Nas palavras do próprio Widdowson (op.cit.:52), "o leitor chega à compreensão da coerência quando reconhece que as proposições na forma e na ordem em que elas aparecem podem ser associadas com valores ilocutórios que ele aceita como apropriados".

II PARTE  
APRESENTAÇÃO À ESCOLA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

## 7 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

### 7.1 ANÁLISE DA SITUAÇÃO

Tendo concluído as considerações teóricas sobre a abordagem comunicativa, passamos à tentativa de apresentar uma análise do ensino de inglês nas escolas brasileiras, bem como oferecer algumas sugestões que certamente ajudarão os professores a pensar na possibilidade de mudar o rumo de seu trabalho, através de uma efetiva atualização que permitirá a abertura de novos horizontes e uma renovada motivação na sua tarefa.

O processo de ensino-aprendizagem tem passado por constantes mudanças, sempre visando a novas conquistas, e essas mudanças são causadas pela própria evolução da pesquisa científica. Na área de línguas, esse processo vai-se centralizando no valor e significado pragmático do conteúdo e no aluno, visto como indivíduo e ao mesmo tempo membro de uma comunidade social.

Não seria admissível que nossos professores ficassem alheios a essas conquistas da ciência, sob pena de verem seu trabalho frustrado pelo pouco resultado advindo de grande esforço dispendido.

De início, devemos admitir que a realidade do trabalho que está sendo feito é um pouco desanimadora.

Com efeito, nossos estudantes, após terem recebido ensino de inglês como língua estrangeira por diversos anos, permanecem incapazes de usar a língua numa comunicação normal, tanto falada quanto escrita, e tanto do ponto de vista do receptor quanto do produtor.

O problema vai tomando mais corpo recentemente como resultado das oportunidades reais de uso de inglês que nossos jovens vão tendo pela frente, tanto na área acadêmica quanto na área profissional. Na universidade e nas escolas técnicas, certos assuntos só podem ser satisfatoriamente dominados se os estudantes forem capazes de ler livros-textos em inglês. Contudo leitura eficiente envolve compreensão de como a língua funciona em comunicação, e essa compreensão nossos alunos não adquirem durante seus estudos.

A raiz do problema parece estar na abordagem que se adota no ensino de inglês, aliás pela própria influência do ensino da nossa língua materna. Essa abordagem busca a conquista da **competência lingüística**, deixando em segundo plano a **competência comunicativa**.

Na sua dissertação de mestrado na UFPR, Rachel Pereira Lima (1982) analisa os problemas envolvidos no ensino de português, que tem tido por meta o ensino da gramática tradicional da norma culta, isto é, levar os alunos ao domínio da competência lingüística de uma determinada variante.

Nossos alunos passam onze anos na escola estudando regras gramaticais, estudando apenas metalíngua — conceitos, regras, exceções — e quando fazem vestibular para ingressar

na universidade são criticados por não possuírem competência comunicativa.

O mesmo acontece no ensino de língua estrangeira. O principal objetivo é promover um conhecimento do sistema da língua, conhecimento de como compor orações corretas de uma variante padrão.

Habilidade de compor orações corretas, contudo, não é a única habilidade de que precisamos para o processo de comunicação.

E comunicação somente acontece quando fazemos uso de orações para realizar uma série de atos de fala diferentes, de uma natureza essencialmente social. Desta forma, nós não comunicamos apenas compondo orações, mas usando orações para fazer declarações de diferentes tipos, para descrever, relatar, classificar e assim por diante, ou para perguntar, fazer pedidos, dar ordens. (Widdowson, in Brumfit e Johnson, 1979:118.)

Diante disso, a busca da competência comunicativa deve passar a ser a grande meta do ensino da língua inglesa, já que a competência lingüística procurada no passado levava tão somente ao domínio de boa pronúncia, do uso correto da gramática, do léxico variado, aliado ao estudo da cultura dos povos de língua inglesa.

Não se nega que a competência lingüística deva ter seu devido valor como instrumento da conquista da competência comunicativa, principalmente se se pretende melhorar a correção quando a fluência já está em fase adiantada. Apenas que seu papel é secundário no processo comunicativo.



## 7.2 PROPOSTA DE ENSINO COMUNICATIVO

Richard Allwright (in Brumfit e Johnson, 1967:170) aconselha a reorientação do ensino de línguas para a prática comunicativa, não apenas porque o eventual produto seja **comunicação**, mas porque a prática comunicativa certamente desenvolverá habilidades lingüísticas a seu tempo. Na sua justificativa ele diz: "A correção deve certamente sofrer perdas. Qualquer perda, contudo, será mais que compensada por um ganho correspondente na habilidade comunicativa. Minha própria experiência sugere que a correção pode ser desenvolvida na sala de aula e dentro dos princípios da estratégia mínima de ensino, depois que a comunicação foi adquirida".

William Littlewood (1981) sugere a adoção de dois pontos de vista complementares no ensino de inglês que se concretizariam em atividades pré-comunicativas e atividades comunicativas. No primeiro caso, as habilidades ou elementos específicos de conhecimento que compõem a capacidade comunicativa como um todo seriam isolados pelo professor e fornecidos aos estudantes separadamente. Nesta fase pré-comunicativa o sistema lingüístico seria focalizado com mais ênfase levando o estudante a produzir uma linguagem aceitável do ponto de vista de correção e propriedade. Neste caso teríamos o que ele chama de uma **quase comunicação**, já que haveria preocupação comunicativa, além da prática estrutural, que não deve ser de forma alguma uma atividade puramente mecânica.

Esta fase pré-comunicativa prepara o estudante para a fase comunicativa que se segue. Seria uma progressão gra-

dual de prática controlada para uso criativo da língua.

O professor jamais deve perder de vista o fato de que comunicação é a meta do ensino, sendo as formas lingüísticas meios que permitem correção quando a fluência estiver sendo adquirida. Acima de tudo, o que conta é a transmissão de significados.

De fato, o que primeiro ocorre em nossa mente é o desejo de transmitir alguma idéia ou mensagem; só após isso é que procuramos quase automaticamente as formas lingüísticas que possam auxiliar melhor na transmissão da mensagem. A impressão que temos é que a transmissão de idéias é uma atividade consciente e a criação das formas para essa transmissão uma atividade inconsciente.

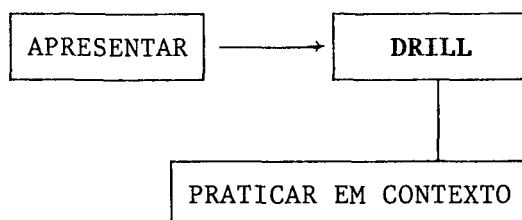
A função do professor seria a de criar amplas situações ou contextos que ajudem a comunicação, a transmissão de significados, dando valor secundário à acuidade gramatical, que poderia eventualmente se acabar tornando uma fonte de inibição ao potencial comunicativo dos alunos. Afinal, é o contexto e a situação que dão significado à forma e tornam possível dar sentido a qualquer exemplo de linguagem.

Hoje aceita-se sem controvérsia que o ensino da língua deva ser **comunicativo**, baseado em **funções da língua** e o planejamento curricular não deverá ser determinado em itens gramaticais tão-somente.

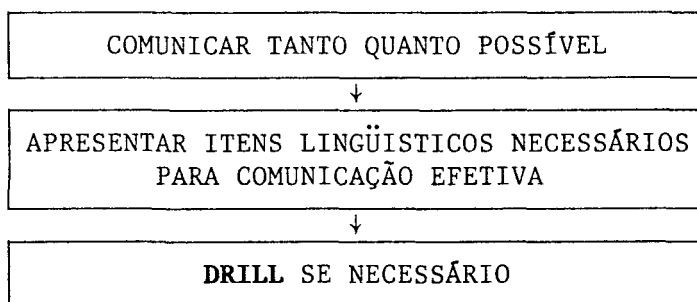
Esclarecemos que essa mudança de foco pode advir de duas fontes principais: a primeira seria devida a uma mudança de atitude quanto à língua, graças à influência da lingüística, da sociolingüística e da psicolingüística; a segunda seria a grande mudança que as facilidades de comuni-

cação mundial proporcionaram, trazendo novas demandas sociais no que se refere ao ensino de línguas, isto é, surgem necessidades mais práticas de uso que substituem os antigos objetivos de aprender uma língua para conhecer um povo e sua cultura.

Brumfit (in Brumfit e Johnson, 1979:183) analisa esquematicamente a abordagem tradicional e a comunicativa da seguinte forma:



a) Modelo tradicional de ensino de línguas.



b) Modelo comunicativo de ensino de línguas.

Deduz-se do esquema que enquanto a abordagem tradicional objetiva o domínio da forma, conseguindo apenas uma quase-comunicação quando pratica a forma em contexto, na abordagem atual comunicação já existe no próprio processo de aprendizagem e forma é ensinada como meio auxiliar. **Drill**

somente serão usados se absolutamente necessários, o que não acontecia, por exemplo, no método **audiolingual**, o melhor representante do estruturalismo, onde os **drill** são exaustivamente usados.

Esta nova visão deixa claro que o simples ensino de regras gramaticais é inadequado para um perfeito domínio do idioma que está sendo estudado.

A competência comunicativa exigirá do professor conhecimento das leis de uso, já que o foco de ação passa a ser a interação do sistema lingüístico com o mundo real. Neste contexto os estudantes serão conduzidos a um domínio da habilidade de interação com outras pessoas em situações particulares que refletirão habilidades pessoais de comunicação ao invés de habilidades relacionadas com o sistema da língua propriamente dita.

Por isso o professor hoje não está alheio às pesquisas feitas na área da análise de discurso que lhe proporcionarão informações sobre a estrutura da interação dos falantes e da organização de textos mais longos, quer falados, quer escritos.

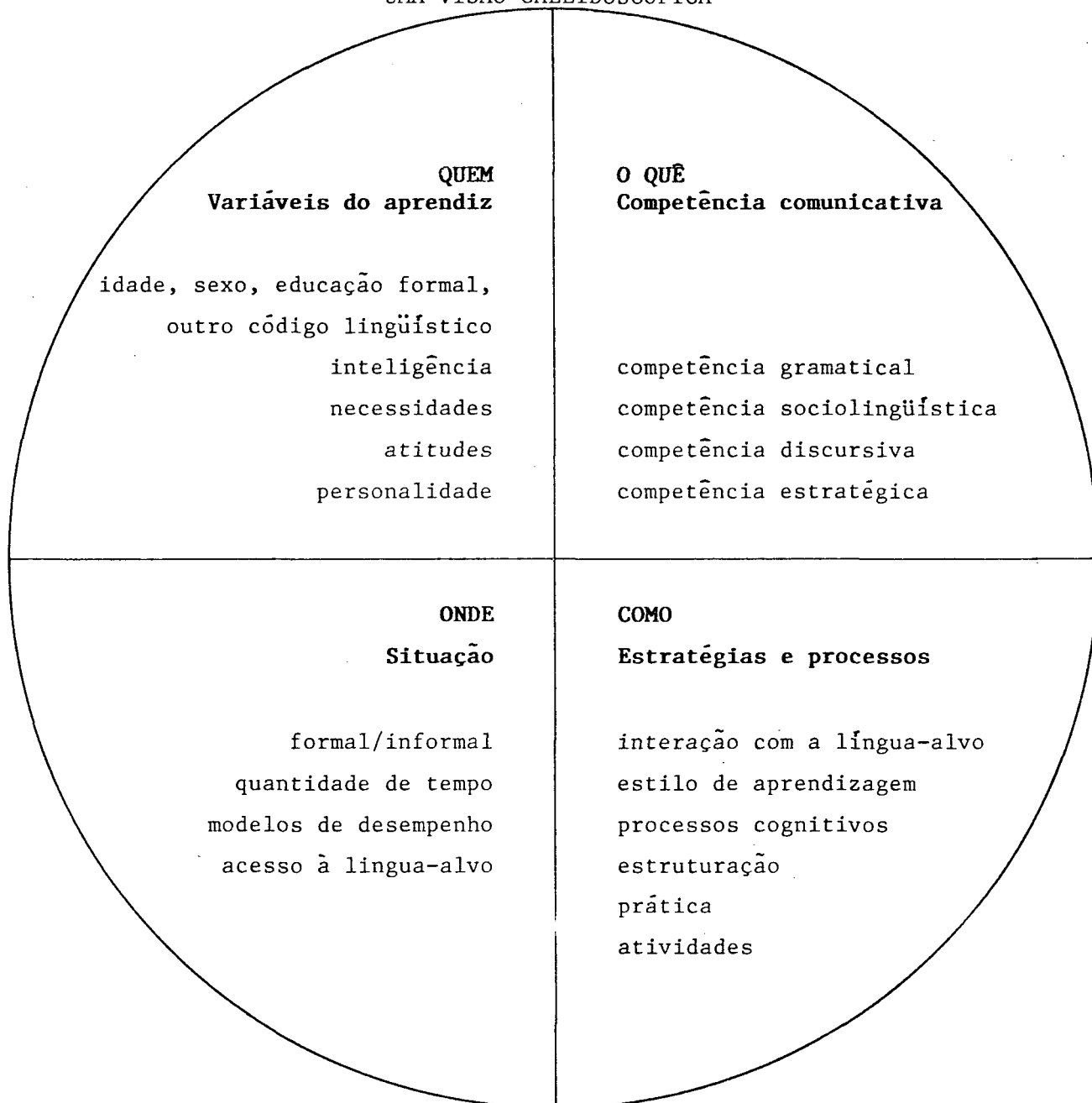
Esta nova visão no ensino de língua parte da ênfase que deva ser dada ao papel desempenhado pelo estudante, isto é, das suas reais necessidades quanto ao aprendizado da língua estrangeira.

Além disso, devemos levar em consideração certas variáveis que necessariamente deverão influenciar o ensino de inglês no Brasil, sob pena de continuarmos num trabalho inócuo de ensinar a língua simplesmente porque ela consta do plano curricular.

Sandra Savignon (1983:56) agrupa estas variáveis em quatro categorias: QUEM, O QUÊ, ONDE e COMO.

Segundo ela, pode-se pensar nessas variáveis como partes de um caleidoscópio que podem alterar-se constantemente por uma simples rotação do instrumento.

VARIÁVEIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
UMA VISÃO CALEIDOSCÓPICA



Poderíamos acrescentar ao caleidoscópio de Savignon uma outra variável: POR QUÊ. De fato, se tivermos um motivo para comunicar, encontraremos sempre um COMO comunicar. A forma, a expressão lingüística é conseguida somente após o surgimento da intenção de comunicar. Numa análise mais próxima, POR QUÊ engloba as quatro variáveis apresentadas pela autora.

Diante de toda a pesquisa da lingüística aplicada que os professores de inglês têm a seu dispor, não é mais possível continuar pensando no ensino dessa língua em termos puramente metodológicos. Como estamos vendo, as pressões para ver o ensino da língua estrangeira em termos comunicativos são muito fortes, já que a própria sociedade exige da escola a formação que permita a mais rápida e eficiente colocação de seus membros no mercado de trabalho.

É interessante notar, contudo, que, com raras exceções, nossos professores não se têm preocupado sequer em analisar o tipo de clientela que têm a seu dispor, isto é, o QUEM, do caleidoscópio apresentado na figura anterior. Inglês é ensinado de igual maneira em todas as escolas das mais diferentes regiões. Isso para não falar da omissão dos outros componentes.

No momento, porém, em que os professores começarem a encarar ensino de inglês como instrumento de comunicação (instrumento de fazer coisas) e não na transmissão do código lingüístico por si só, o estudo do tipo da clientela que está ao dispor torna-se fundamental para que haja um aproveitamento razoável dos recursos alocados para o ensino.

Assim, por exemplo, as necessidades no que se refere à língua inglesa de um aluno de um colégio agrícola serão diferentes daquelas do aluno que faz contabilidade ou outro curso qualquer.

Até mesmo diferenças sociais que escolas de bairro e de centro apresentam poderão mostrar caminhos e objetivos diversificados se se quiser ter em mira inglês comunicativo. A experiência nos tem demonstrado que em certos casos seria melhor a simples eliminação da língua estrangeira, tão pequena é a possibilidade de uso prático em determinadas comunidades, assim como diminutas são as condições humanas e materiais para permitir um efetivo processo de ensino-aprendizagem. A própria Lei Federal 5.692/71 já aceitava esse fato quando eliminou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras.

Naquela ocasião o Conselho Federal de Educação (CFE) demonstrou ser muito realista na diagnose de nossas escolas. Com efeito, não se justificaria mais, em termos científicos, colocar o ensino de inglês como instrumento para ajudar na educação do aluno (educação geral) ou para levá-lo a apreciar a literatura inglesa. A necessidade do estudo da língua justifica-se por sua utilidade prática e passa-se a estudar inglês não para fins literários, mas para acesso à literatura especializada, em inglês.

Peter Strevens (1977:60) ressalta o conceito emergente do ensino de inglês para atender a uma clientela com necessidades vocacionais específicas ou para fins especiais, e.g. estudos de ciência, tecnologia ou negócios. Donde se conclui ser fundamental, para aproveitamento de tempo e re-

cursos, traçar objetivos de ensino de inglês em função do estudo preliminar do tipo de alunado e de suas reais necessidades.

Uma observação importante: A idéia de transmitir competência lingüística — domínio de código — está tão arraigada na mente de nossos professores, que poucos se têm importado com direcionamento de seus esforços para o ensino oral ou especificamente para o ensino escrito de inglês. Explicando melhor, não tem havido critério de qualquer tipo para uma ênfase neste ou naquela habilidade e isto vem confirmar a ausência de preocupação com os aspectos comunicativos da língua.

É bom esclarecer neste ponto que competência comunicativa refere-se tanto ao código oral quanto ao escrito e não apenas ao uso exclusivo da língua oral, como geralmente se pensa.



## 8 ESPECIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

De acordo com Peter Strevens (1977:25),

o currículo é um instrumento em parte administrativo, em parte um guia diário do professor, em parte uma definição do que vai ser ensinado e como, às vezes em parte a definição de uma abordagem. É o documento no qual estão listados, de forma geral idealizada, os itens a serem ensinados, num determinado curso, para um grupo particular de alunos definidos, num determinado número de ocasiões por semana ou dia, numa sequência dada, com a intenção de alcançar objetivos imediatos, temporários e finais, e (usualmente) de acordo com técnicas particulares de ensino para os itens isolados e globais.

O currículo incorpora aquela parte da língua que deve ser ensinada, dividida em itens ou qualquer outro processo para fins de ensino.

A dificuldade inicial que se encontra ao projetar um currículo é a questão da **seleção e gradação** (i.e., a escolha dos itens a serem ensinados e a ordem ou sequência em que eles aparecerão).

Conforme já foi apresentado nas bases teóricas deste trabalho, os currículos inicialmente eram planejados em bases formais da língua (i.e., gramática, vocabulário e fonologia); foram seguidos do currículo baseado em **situações** (levando em consideração o tópico e a situação) e presente-mente estamos chegando à era do currículo nocional ou semântico. Este último oferece dificuldade maior na gradação, embora seja muito mais adequado para um curso comunicativo.

Deve existir uma liberdade total quanto à gradação dos assuntos e itens do curso. Os itens gramaticais, v.g., aparecerão à medida que forem necessários, sem que haja preocupação de apresentação numa ordem rigidamente fixa, conforme tem sido tradicional. A sensibilidade do professor determinará o momento adequado para aprofundar este ou aquele ponto gramatical que será útil para uma comunicação mais eficiente, seja escrita, seja oral.

Esta liberdade que o professor deve ter na seleção e gradação do material lingüístico que será usado no curso permite trazer mais realismo à situação de ensino-aprendizagem, além de encorajar a criatividade que deve existir num curso de bases comunicativas.

Ressaltamos aqui a vantagem da construção do currículo em bases funcionais ao invés de gramaticais, para que o curso desde o início esteja voltado para a fluência da língua estrangeira, com preocupação secundária pela correção que certamente será conquistada à medida que o contato com a língua estudada for aumentando.

Seria conveniente neste momento relatar a opinião de C. Brunfit (1979:187) sobre fluência e correção, já que o destaque em um ou outro aspecto respectivamente trará consequências profundas na elaboração do currículo e posterior ensino da língua.

Ele observa que os currículos tradicionais sempre enfatizaram o cuidado com a correção gramatical. No entanto, diz ele, correção é um termo muito relativo baseado em julgamento social que os falantes de determinada língua fazem. Quando o professor procura uma correção idealizada ele está

apenas baseando-se em um modelo pré-estabelecido por um lingüista. Insistir num determinado modelo de língua leva a uma série de riscos: a inflexibilidade será treinada com referência a um modelo descritivo; será negligenciada a adaptabilidade e habilidade de improvisação, além de que a forma escrita tenderá a dominar a forma oral ou, no mínimo, esta se tornará uma linguagem artificial que os nativos raramente usam.

Uma ênfase maior na fluência, por outro lado, levará à preocupação de como usar o que é conhecido e não na forma do que é conhecido. Permite, também, que o currículo esteja centralizado no aluno, o que não acontece com o currículo que procura correção gramatical, pois este não tem como ponto de partida aquilo que o estudante faz. E, por último, sabemos de sobra o quanto de inibidor na aprendizagem de uma língua estrangeira é a preocupação com a correção, o que poderá retardar a comunicação e o uso da língua.

Pit Corder (1981) resumiu em poucas palavras o dilema: "A fluência é para todos os aprendizes; correção para alguns; correção absoluta, para poucos".

Gostaríamos, contudo, de salientar que um currículo deve levar em consideração tanto o conhecimento funcional/comunicativo da língua quanto o estrutural/gramatical, já que fluência depende em parte de correção. O que pode haver é uma predominância de um ou de outro conhecimento de acordo com as necessidades dos estudantes (inglês instrumental ou inglês geral, por exemplo), ou do nível do curso (i.e., elementar ou avançado).

Se a predominância recair sobre o conhecimento gramatical, deve haver uma tentativa de especificar objetivos comunicativos (funções da língua em situações comunicativas) com as quais o conhecimento gramatical pode estar relacionado. Se, por outro lado, a predominância recair sobre comunicação em primeiro plano, devem-se especificar aquelas áreas gramaticais que serão relevantes para os fins comunicativos em questão. Sabe-se que um item funcional pode ser realizado de várias formas gramaticais, conforme a situação e as decisões do falante.

## 8.1 AS PREMISSAS DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Segundo a sugestão de Mary Finocchiaro (1983:47), diríamos que ao pensar na organização do currículo de um curso de inglês deveríamos começar pelas perguntas: O que os estudantes precisam fazer com a língua? e Que tipos de significados eles precisam expressar na língua?, ao invés de perguntar Qual é a gramática da língua?

Como consequência das duas perguntas, teríamos que fazer uma análise inicial das necessidades dos alunos, que responderia mais ou menos às seguintes questões:

1. Qual será a necessidade principal dos estudantes: ouvir, conversar e ler ou ler e escrever?
2. Quais serão os tópicos principais ou assuntos que provavelmente os estudantes encontrarão na língua estrangeira?

3. Quais serão as funções gerais que eles provavelmente deverão executar na língua que está sendo assimilada?

4. Onde eles terão necessidade de usar a língua?

Para que as necessidades dos estudantes tenham como contrapartida um ensino efetivo, Finocchiaro sugere duas coisas:

a) que o programa seja construído em termos realísticos, dadas as condições físicas e humanas locais;

b) que o programa seja consistente com aquilo que se considera ser a maneira mais efetiva de aprender línguas.

Para que **a** se realize, as seguintes perguntas devem ser feitas:

1) Em que tipo de programa estamos interessados? É intensivo ou regular durante um longo período? Qual é a idade dos estudantes? Qual é o nível de língua que eles possuem?

2) Os estudantes precisarão da língua para uso imediato? Na escola ou fora da escola? Ou precisarão dela somente em algum tempo não especificado no futuro?

3) Existem recursos na escola e na comunidade que permitam a implementação do currículo?

4) Que treinamento e experiência os professores possuem? Qual sua carga de trabalho?

Para que **b** se realize, o programa deve responder às seguintes indagações:

1) Ele proporciona exposição sistemática aos sistemas básicos da língua, de forma que os estudantes tenham dados em número suficiente que lhes permitam construir para si próprios os padrões lingüísticos básicos?

2) Ele proporciona oportunidades suficientes para que os estudantes usem a língua por si próprios durante um período extenso (uso refere-se às quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar)?

3) Está organizado de tal modo que motive os estudantes a fazer o máximo uso das oportunidades listadas em a e b?

A seguir Finocchiaro sugere que o currículo deveria apresentar os seguintes componentes:

1) uma análise dos objetivos gerais do programa (em outras palavras, o comportamento final que deverá ser exibido pelos estudantes ao final do curso);

2) uma progressão de unidades que oriente o professor indicando em que aspecto da língua se deve concentrar em determinado estágio;

3) uma lista de itens funcionais, nocionais ou gramaticais, bem como problemas de pronúncia ou de informação cultural relevante, a serem isolados em cada unidade;

4) uma descrição de situações, tarefas e atividades pelas quais os itens e habilidades da língua serão apresentados e praticados;

5) sugestões para avaliação do programa dos estudantes;

6) fontes de referência bibliográfica para o professor e textos para os alunos.\*

Resumindo suas considerações para a organização de um currículo, Finocchiaro sugere que o planejador faça o seguinte:

ANALISE — nível de proficiência da língua apresentado pelo estudante e as necessidades comunicativas.

PESQUISE — fontes na escola e na comunidade (pessoas, lugares, materiais).

Em seguida,

1. Selecione: funções da língua para ênfase.
2. Escolha: situações sociais/acadêmicas/vocacionais relevantes.
3. Identifique: tópicos de interesse dos estudantes nos diferentes níveis de idade.
4. Especifique: expressões e fórmulas comunicativas apropriadas, padrões estruturais e noções.
5. Determine: exponents
  - a) de alta frequência
  - b) mais gerais
6. Reúna/Prepare: materiais audiovisuais.
7. Providencie para uso da: escola, comunidade outros recursos para assegurar uma abordagem interdisciplinar.
8. Prepare/Adapte: diálogos e minidiálogos para apresentação e prática oral de expressões funcionais, estruturas e noções.
9. Gradue/Textos tarefas e atividades para interpretação e execução em classe — a classe toda, grupo, par, individual.
10. Avalie: o crescimento do estudante (como um indicador da eficiência do seu plano e a força de seus materiais).

Em seguida, divida 1-10 em unidades e/ou módulos.

\*Para referência das categorias de funções, situações e itens gramaticais sugerimos consulta a Finocchiaro 1983:61-74.

Quanto às unidades, Finocchiaro faz os seguintes comentários:

- A unidade deve sempre centralizar-se num determinado tópico ou tema.
- Em cada unidade são escolhidas as funções mais usadas em situações reais. Algumas seriam apresentadas apenas para uso receptivo (interpretativo), outras para aprendizagem ativa e, ainda, outras seriam extensões de funções já conhecidas, i.e., maneiras alternativas de expressá-las.
- A escolha das estruturas para apresentação e prática é geralmente determinada por valores sociolingüísticos. Isto se deve a que as funções comunicativas usualmente não têm uma única realização gramatical, assim como não são usadas em uma única ocorrência gramatical.
- As noções dependem de funções, situação e tópico.

## 8.2 OBSERVAÇÕES PRÁTICAS

Como se observa, as sugestões aqui apresentadas não convidam a uma substituição do currículo gramático/estrutural que tem sido usado, por um currículo nocional/funcional.

Seria uma decisão prematura que poderia comprometer o movimento comunicativo, uma vez que ainda não existem estudos suficientes dos fatos lingüísticos e da pragmática da língua que recomendem uma mudança total. O que não impede que se coloquem em ação alterações parciais.

O que se sugere é que os professores incorporem noções e funções aos seus currículos e que não se perca de vista o fato de que as formas lingüísticas proporcionam apenas meios para um determinado fim e que o fim é comunicação.



Se o que é aprendido tem valor comunicativo e o que tem valor comunicativo é aprendido, pouco importa seu valor intrínseco no sistema gramatical.

É preciso que, ao planejar o curso, o professor enfatize o conhecimento que os estudantes devem ter das funções que serão encontradas nas situações socioculturais complexas e variadas da vida diária, e só então deve vir a preocupação com a expressão correta e apropriada destas funções na língua que está sendo estudada.

Uma palavra final sobre gradação e seleção das estruturas gramaticais nas diversas funções que serão expressas. Ao contrário do que tem sido costumeiro fazer, um item gramatical não será sequenciado de acordo com nenhuma teoria linguística. Não é necessário começar pelo verbo **be** ou **have**, **simple present**, a menos que sejam necessários para propósitos comunicativos imediatos.

Seleção e gradação dependem de alguns fatores, como: idade dos estudantes, suas necessidades lingüísticas, complexidade do item gramatical, conhecimento que os estudantes já possuem das estruturas e noções tanto da língua estrangeira como da língua materna.

Finalmente, a título de exemplo, apresentamos um extrato de um currículo construído em bases comunicativas para ensino de inglês na Finlândia e aqui apresentado por Saudi Takala (in Savignon & Berns, 1984:30):

**(1) Language functions**

The aims is that the student can understand, respond to, and produce language in oral and written discourse for the following purposes.

**Social interaction**

addressing persons  
greeting, taking leave  
presenting oneself  
thanking  
apologizing  
complimenting  
making an offer  
making an invitation  
conversational  
gambits

**Directing activity**

ordering, exhorting  
forbidding  
warning  
requesting  
advising  
suggesting  
persuading

**Expressing opinions, attitudes, and feelings**

like/dislike  
agreement/disagreement  
pleasure/displeasure  
approval/disapproval  
surprise  
sympathy  
wish/persuasion  
intent/purpose  
certainty/uncertainty  
necessity

**(2) Language skills**

The following communication skills are practiced.

**Oral communication**Listening comprehension

The student can  
understand short expressions  
understand simple conversations  
understand complete discourses spoken at almost normal tempo and based entirely on familiar language structures and vocabulary  
understand complete discourses that may contain also some unfamiliar structures and vocabulary which can easily be inferred from the context

Speaking

The student can  
produce expressions needed in oral communication  
take part in simple conversations  
produce short complete discourses

**Written communication**Reading comprehension

The student can  
understand written expressions and respond to them  
understand short texts with familiar structures and vocabulary  
understand the gist in new short texts

**(3) Topics and notions**

The following topics and notions are dealt with.

**People and their immediate environments**

self  
family, relatives, friends  
other people  
home, everyday tasks and chores  
food and eating  
clothes and accessories  
parts of the body, health, illness, hygiene  
perceptions and feelings  
thinking

**Activities**

being and possessing  
doing things  
moving about  
school and study  
world of work and occupations  
leisure time and hobbies/interests  
shopping, running errands  
traffic and travelling  
mass media

**Nature, countries, and peoples**

nature and weather  
country and town  
Finland and the Finns  
English-speaking countries and peoples

**Imparting and seeking information**

labeling, categoring  
 asking and answering  
 stating something  
 correcting statements  
 describing and re-  
 porting

containing familiar  
 structures and  
 vocabulary  
 understand the gist  
 in texts that may  
 contain also some  
 unfamiliar structures  
 and vocabulary,  
 easily inferred from  
 the context

**Writing**

The student can  
 write short messages  
 in accordance with a  
 model or instructions  
 write short answers  
 to written or oral  
 questions  
 write short messages  
 independently  
 write descriptions,  
 reports and stories  
 according to prompts  
 and independently

**Quantity and quality**

number and quality  
 age  
 money and price  
 attributes: color,  
 size, shape, quality

**Time**

point of time and  
 contemporaneousness  
 present time  
 the past  
 the future  
 frequency  
 duration

**Place and manner**

location and direction  
 method, means,  
 instrument

**Relations**

qualitative relations  
 (comparisons)  
 temporal, spatial and  
 referential relations  
 (time: now-then;  
 place: here-there;  
 reference to persons  
 and things: pronouns)  
 order and dates  
 quantitative relations  
 cause, effect,  
 condition  
 combination, discrimi-  
 nation  
 definiteness: indefi-  
 nite/definite

## 9 METODOLOGIA COMUNICATIVA

### 9.1 O CONCEITO DE INFORMAÇÃO NO PROCESSO COMUNICATIVO

Nos anos que antecederam o movimento comunicativo — década de 60 para trás — diversos métodos de ensino de línguas estrangeiras surgiram, alguns adquirindo renome internacional. Todos eles tinham por objetivo levar o aprendiz a um **conhecimento** ótimo da língua-alvo, deixando em plano secundário o interesse pela **habilidade de usar** a língua.

Mais recentemente, seguindo os estudos de Chomsky no que se refere à competência lingüística e de Hymes no campo da competência comunicativa e aproveitando a contribuição da ciência da comunicação e da psicologia, tenta-se desenvolver uma metodologia comunicativa que proporciona ao aprendiz condições, mesmo que precárias, de usar a língua ainda no próprio processo de aprendizagem.

Essa metodologia, contudo, deve originar-se no **porquê** da aprendizagem de uma língua, isto é, aprendizagem da língua para algum propósito definido, deixando um pouco de lado a atenção no **como** ensinar, que foi a atitude predominante no passado.

Keith Johnson (1982:150) diz que a metodologia usada até recentemente tinha sua grande falha na pouca ênfase dada

à fluência da língua.

E fluência não será adquirida se não for dada ao aprendiz uma razão para o intento comunicativo. Fluência no processo comunicativo só pode desenvolver-se, primeiramente, como um ensino de tarefa orientada, aquele que proporciona significado real ao focalizar-se em tarefas a serem mediadas através da língua e onde o sucesso ou fracasso deve ser julgado em termos da realização ou não dessas tarefas.

Johnson afirma que uma segunda implicação relacionada com o processo comunicativo está no próprio conceito de informação que não deve ser confundido com comunicação.

Em um grande número de interações conversacionais o propósito da comunicação é a transmissão de informação — informação factual, informação concernente a sentimentos, informação sobre o que nós desejamos que seja feito. O conceito de transmissão de informação envolve, como muitos lingüistas têm testemunhado, a noção de dúvida. Só se pode dizer que estamos transmitindo alguma informação a alguém se esse alguém ainda não conhece a informação.

Assim, informação somente será recebida quando houver dúvida.

A ausência desse elemento de dúvida é que fez do ensino de línguas no passado um trabalho não comunicativo. A técnica tão empregada de contar histórias partindo da apresentação de cartazes, recontar após o professor, descrever ações acontecidas na sala de aula proporcionam ótima prática estrutural, mas não envolvem comunicação, por dois motivos. Primeiro, porque não captam o interesse do aluno, já que a prática é a de transmitir o conhecido para os próprios conhecedores. Segundo, porque não existe no processo o que

se denomina **information gap** — espaço informativo — o elemento de dúvida a que nos referimos.

Desta forma, a característica mais marcante de uma metodologia comunicativa será a tentativa de criar **espaços informativos** na sala de aula, produzindo, desta forma, comunicação que será a ponte que preencherá o espaço (informativo).

Ainda de acordo com Johnson (op.cit.:152), uma das diversas maneiras de criar um espaço informativo é proporcionar informação a alguns e negar-se a fornecer a outros. A outra é simplesmente permitir que o estudante tenha alternativas de escolha para aquilo que ele vai comunicar. Isto quer dizer que os conceitos de seleção e dúvida estão intimamente ligados. Citando Cherrry (1957:168), ele diz: "informação pode ser recebida somente quando houver dúvida; a dúvida implica a existência de alternativas — onde se procura escolha, seleção ou discriminação". Explicando. Se um falante A decide o que ele vai dizer, o ouvinte B estará em dúvida quanto a que será dito a ele. A escolha que o falante faz implicará a dúvida do ouvinte. Por conseguinte, se forem criadas situações na sala de aula nas quais os estudantes possam escolher livremente o que dizer, estará criado o espaço informativo, essência da comunicação.

Por essas considerações, deduzimos que não é tão importante o direcionamento da pesquisa para técnicas e procedimentos no ensino de línguas, como a criação de um ambiente amplamente favorável ao processo comunicativo em sala de aula, não importando qual a habilidade específica que esteja sendo trabalhada.

Talvez fosse melhor deixar que técnicas e procedimentos na apresentação e prática do material que está sendo aprendido sejam assuntos pessoais que o professor construirá segundo as características de seu trabalho. Existem, contudo, princípios básicos que orientam para uma metodologia comunicativa, os quais o professor não pode ignorar se a comunicação em sala de aula for sua meta.

Esses princípios seguem o pensamento de Widdowson (1978) e Brumfit e Johnson (1979) e podem ser resumidos no seguinte: na sala de aula devemos preocupar-nos com **língua em uso** e não com conhecimento de língua; a língua será aprendida mais efetivamente se for usada em situações reais.

## 9.2 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA METODOLOGIA COMUNICATIVA

Se o objetivo do ensino for, como aliás propomos que deva ser, essencialmente comunicativo, o professor de inglês deve ter em mente algumas noções que podem ser resumidas da seguinte forma, conforme sugestão de Keith Morrow (1981:65):

### 1. "Saiba o que você está fazendo".

Em cada lição, em cada momento de ensino, o professor deve garantir que o aluno esteja realizando alguma operação, aprendendo como fazer algo com a língua estudada. Durante a leitura, por exemplo, talvez ele esteja aprendendo a seguir instruções; na escrita, poderá estar aprendendo a escrever uma carta reservando acomodações num hotel; na linguagem oral, poderá ser treinado a pedir informações numa cidade

estranha. Isso deve acontecer de tal modo que o aluno saiba perfeitamente por que está aprendendo aquilo ou o que está aprendendo a fazer.

Até mesmo um exercício de **pattern drill** pode ter seu valor comunicativo se os alunos forem orientados do motivo daquele exercício e de sua utilidade na comunicação.

## 2. "Os processos são tão importantes quanto as formas".

Esse princípio parece ser a grande novidade da abordagem comunicativa. Com efeito, tem-se observado que, no afã de ensinar as formas da língua, os professores, seguindo muitas vezes orientação dos livros-textos, tiram todo o significado comunicativo dos exemplos que são criados para ensinar a forma.

Assim, para que um exercício não seja apenas um ato mecânico, mas tenha também valor comunicativo, certos cuidados devem ser tomados.

"Na vida real", diz Morrow, "comunicação tem seu lugar entre duas (ou mais) pessoas, uma das quais sabe algo que é desconhecido de outra. O propósito da comunicação é conseguir a ligação entre as duas partes". Será desmotivador um exercício que não seguir esse princípio.

Quando conceitua **usage** e **use**, Widdowson (1978:8) chama a atenção para o aspecto puramente mecânico de exercícios orais do tipo "What is this?, This is a pen", quando todos os alunos já sabem de antemão que aquilo é uma caneta. O mesmo acontece quando o professor quer ensinar o "present continuous tense" e diz "I'm walking to the door" enquanto efetivamente caminha para a porta. A pergunta que se faz é que



valor tem uma oração deste tipo quando alguém na realidade diz "eu estou caminhando para a porta" na execução deste ato.

Falta neste tipo de exercício *information gap*, isto é, a novidade, a surpresa na comunicação. Mesmo quando se executa um exercício oral para treinar determinada forma, deve-se ter em mira o processo da língua em comunicação, de tal modo que o estudante esteja sempre dizendo ao outro algo novo, treinando *use* além de *usage*.

É evidente que muitas vezes nós nos comunicamos falando o óbvio, como, por exemplo, quando dizemos "friozinho hoje, hein?". Nesses casos existe o que os lingüistas chamam de *phatic communion*, frases e orações que são ditas para "quebrar o gelo" ou suprir o silêncio numa interação comunicativa. Aí existe comunicação sem haver informação, o que é diferente do que geralmente acontece em sala de aula.

### 3. "Aprender a fazer, fazendo".

Se aceitarmos a tese de que a educação envolve não apenas ensino, mas principalmente aprendizagem, teremos, como conseqüência, de admitir que tudo o que acontece na sala de aula deve envolver os estudantes, e a aprendizagem, em última análise, será de responsabilidade deles.

O papel do professor será o de um orientador, facilitador, mas somente o estudante, por seu próprio esforço, poderá aprender. E a melhor maneira de aprender será fazendo, experimentando.

Não se deve perder de vista que a abordagem comunicativa é totalmente centrada no aluno. Se for dada aos alunos a oportunidade de descobrir respostas por si próprios traba-

lhando em grupos, pares ou individualmente, até mesmo o arranjo físico da sala de aula deve mudar, já que eles são encorajados a comunicar-se uns com os outros e não só com o professor, é preciso dar-lhes oportunidade de se olharem frente a frente como acontece na comunicação normal.

O professor já não será considerado o dono e transmissor do conhecimento, mas o facilitador da aquisição do conhecimento pelos alunos. O professor sabe a língua, mas só os alunos sabem o que querem expressar através dela.

### 9.3 PROCESSO E PRODUTO EM COMUNICAÇÃO (CONSIDERAÇÕES SOBRE OS EXERCÍCIOS ORAIS)

A experiência e o senso comum no campo de ensino de inglês no Brasil — pelo menos no estado do Paraná — tem demonstrado a quase inutilidade de manter no currículo o objetivo de levar o aluno a falar a língua inglesa. De fato, num país tão grande como o nosso e de população pobre, poucas serão as possibilidades que o aluno comum terá de usar a língua estrangeira em interação oral com falantes nativos. Quando muito, terá ele ocasião de ouvir o nativo no cinema e nas músicas estrangeiras. Continuar, portanto, a enfatizar a habilidade oral que leve eventualmente à capacidade de interação comunicativa com nativos é perda de tempo e uma utopia, pelo menos do ponto de vista de produção.

Com isso não queremos sugerir a eliminação da habilidade oral do ensino de inglês nas nossas escolas. Apenas achamos que seu uso está restrito a uma cooperação na busca

de outros empregos mais úteis do inglês por nossos estudantes, principalmente na sua vida acadêmica.

Embora acreditemos ser irreal observar as premissas do método audiolingual, não negamos que o ensino oral, feito com objetivos comunicativos em mente, ajudará não só a manter a motivação dos alunos, mas também ajudará na aquisição de outras habilidades mais necessárias para uso imediato.

O que queremos sugerir aqui são certas idéias que devem orientar o professor na organização de atividades orais, como meios auxiliares do que acabamos de propor.

**Adaptação e improvisação:** São duas habilidades que o professor deve usar constantemente se quiser que suas aulas sigam a abordagem comunicativa. Embora a aula de inglês possa ter certa preocupação com a correção na interação comunicativa, deve-se dar oportunidade ao surgimento da criatividade e da improvisação, o que desinibirá os alunos e aumentará o gosto pela língua.

Os procedimentos tradicionais de sala de aula (apresentação, **drills** e prática) poderão fornecer aos alunos oportunidades de estabelecer um clima de negociação comunicativa, se houver adaptação e improvisação por parte do professor. Qualquer tipo de trabalho oral, onde os alunos trabalhem dois a dois ou em grupos, todos interagindo simultaneamente e com as carteiras arranjadas especialmente, levará a uma atividade comunicativa se for convenientemente orientado. Uma explicação por parte do professor de que o erro nesta fase não tem importância e dos benefícios que os alunos terão de

não serem corrigidos o tempo todo será muito bem aceita. Há, porém, é verdade, momentos em que o professor, após o devido diagnóstico, corrigirá pelos procedimentos tradicionais os erros mais comuns para evitar que se crie um *pidgin* de sala de aula.

Na abordagem comunicativa, os exercícios orais não terão por objetivo a prática de determinada estrutura, como era de costume na abordagem estruturalista. O professor mantém constantemente a idéia de que os alunos estão treinando a realizar atos de fala. Esta atitude dará rumos mais realistas aos exercícios orais, evitando tudo o que for artificial em termos de comunicação. Exemplificando: o professor escolhe a função *agreement* para ser exercitada em determinada aula. "So do I" será uma expressão perfeitamente adequada neste contexto, mas não "So does he" ou "So do they". Embora haja relação formal entre estas expressões, elas não são funcionalmente relacionadas. Vejam que após uma expressão do tipo "Acho que chove hoje", poderia aparecer "Eu também acho", mas nunca "eles também acham". Isto não faz sentido em comunicação. Insistir nesses exercícios seria procurar treinar a forma com fim em si própria, como tem sido praxe em aulas de abordagem estruturalista.

#### 9.4 CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo Roger Scott (Johnson & Morrow, 1981:94), "contextualização é o meio pelo qual o significado de um item lingüístico se fez claro". É de domínio público que qual-

quer palavra ou expressão poderá ter significados diferentes conforme o ambiente que a cerca, ou em termos lingüísticos, dependendo do contexto em que é colocada.

Na abordagem estruturalista houve sempre preocupação em transmitir significado colocando determinado item numa estória ou diálogo várias vezes, com o objetivo de levar os estudantes a se familiarizarem mais com a forma do que com o conteúdo. O máximo que se conseguia era transmitir o conteúdo da ideacional da forma, não seu uso em diversos contextos.

Do ponto de vista comunicativo, uma palavra ou expressão assume determinado significado como resultado do contexto global onde está colocada. Fora do contexto pouca coisa — às vezes nada — se pode dizer sobre significado.

O professor não pode deixar de orientar os alunos quanto a este aspecto do funcionamento das línguas, e que significado depende de uma série de fatores contextuais, tais como quem é o falante, sua relação com o outro e o que está tentando fazer, o que antecedeu a fala, onde estão os falantes. Assim, uma pergunta do tipo "aquele papel no chão é seu?" pode ser uma ordem para apanhá-lo. Uma forma pode funcionar de várias maneiras e o significado variará conforme vários fatores já enumerados.

## 9.5 TIPOS DE EXERCÍCIOS ORAIS

Se admitirmos que a concentração de esforços na aquisição de habilidade de falar inglês soa a utopia em nosso

caso brasileiro, não negamos, por outro lado, o valor dos exercícios orais numa metodologia comunicativa que venham a auxiliar a criar uma ligação entre competência linguística e competência comunicativa.

Partindo do princípio de que competência comunicativa deva presumir algum conhecimento formal mínimo e aproveitando a sugestão de Wilga M. Rivers (1983:43), poderíamos dividir os exercícios orais na aprendizagem da língua em duas partes:

|                            |   |                           |                                |
|----------------------------|---|---------------------------|--------------------------------|
| 1. Aquisição de habilidade | Cognição                                | Percepção<br>Abstração    |                                |
|                            | Produção<br>(ou pseudo-<br>comunicação) | Articulação<br>Construção |                                |
| 2. Uso da habilidade       | Interação                               | Recepção<br>Expressão     | motivação<br>para<br>comunicar |

Na fase de **aquisição da habilidade** através de exercícios **drills**, prática intensa e atividades, o aluno poderá chegar a uma **pseudo-comunicação**, cuja característica principal é ser externamente dirigida e não criação normal, isto é, atividades dependentes e não atividades independentes. Embora as orações sejam bons exemplos do uso da língua, como não existe intenção comunicativa real, o exercício será chamado de **pseudo-comunicação**, cuja finalidade é a internalização do sistema da língua em estudo.

A decepção no aprendizado de língua estrangeira em nossas escolas vem em parte de que os professores se sentem

satisfeitos com a boa performance dos estudantes nesta fase de pseudo-comunicação.

## 9.6 EXERCÍCIOS COMUNICATIVOS

Nos livros-textos de ensino de inglês mais recentes, os autores têm insistido nos exercícios comunicativos, isto é, exercícios que trabalhem com os interesses dos alunos.

Poulton, citado por Rivers (1983:45), divide os exercícios em três tipos: exercícios mecânicos, exercícios significativos e exercícios comunicativos.

Nos exercícios mecânicos há um completo controle sobre a atividade do aluno e ele não precisa sequer entender o que está dizendo para executar corretamente a tarefa (por exemplo, os exercícios de substituição).

Nos exercícios significativos existe controle da atividade do aluno, mas para executar o exercício corretamente ele deverá entender o que está dizendo. Como exemplo poderíamos citar o clássico exercício de perguntas e respostas:

— What time did you get to school this morning?

— I got to school at 7:30.

Já no exercício comunicativo não há qualquer controle da resposta do aluno; depende da opinião que ele tem do mundo real a sua volta. Por exemplo, uma pergunta do tipo "When you visited Fenit in São Paulo, what interested you most?" excita a criatividade, e a resposta do aluno certamente será inédita.

Embora os exercícios de tipo **aquisição de habilidade** sejam importantes na aquisição da língua estrangeira, o professor deve continuamente criar condições para a existência da interação que, partindo do **information gap**, estimule qualquer tipo de comunicação real, por mais simples e elementar que possa parecer, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se encaminhe para a **habilidade de uso**.

Os livros-textos atualizados trazem excelentes sugestões para exercícios orais comunicativos, que tornarão as aulas altamente motivadoras.

## 9.7 DESVANTAGENS DA METODOLOGIA ESTRUTURALISTA

Uma palavra final sobre os métodos tradicionais mais usados. É sabido que as linhas metodológicas de modo geral têm sido indicadas pela abordagem estrutural. Ao redor desta abordagem nota-se um grande esforço de editores de livros-textos e professores no sentido de usar técnicas que envolvam os alunos em grandes atividades orais e escritas; esse esforço, porém, tem levado quase sempre a uma sensação desagradável de nada se ter conseguido em termos práticos.

Se uma aula de conversação — ou pelo menos de exercícios orais — dá a impressão de grande atividade comunicativa, esta impressão é, no fundo, falsa. A atividade realmente comunicativa no uso da fala enfatiza o uso da língua acima do nível oracional. A abordagem estrutural, por outro lado, visa à produção correta de orações. Desta forma, seria no mínimo ingenuidade pensar que a abordagem estrutural pode



levar os alunos ao conhecimento das regras de uso, apesar da grande atividade que possa ser proporcionada por um determinado método.

Quando se usa a abordagem estrutural não se leva em consideração a combinação de orações formando discurso. Os estudantes aprendem voz passiva, oração subordinada, imperativo, formação do futuro. Aprendem **phrasal-verbs**. Diálogos são memorizados, cujo propósito não é o de ensinar regras de comunicação, propriedade de uso. Não se leva em consideração o significado que um enunciado pode ter em relação aos enunciados próximos e a fatores paralinguísticos. A identidade do falante não tem importância alguma. Ele é simplesmente "A" ou "B", ou John ou Mary. Afinal, não há outra razão para a apresentação do diálogo, exceto pela oportunidade que ele oferece de exemplificação da forma de determinada estrutura. Não existe intenção comunicativa e o resultado será a conquista da habilidade de produzir exemplos de **usage**, mas não a habilidade de usar formas adequadamente.

Uma aula onde está sendo usada a abordagem estrutural pode estar cheia de atividade e ter grande sucesso na obtenção da correção gramatical. Mas uma análise mais próxima destas atividades revelará pouca atividade comunicativa. Mesmo quando se usa a técnica de perguntas e respostas, as perguntas são relacionadas com um determinado texto e a linguagem usada será a linguagem de "relatório".

O estudante aprenderá a relatar o que se passa no texto, mas não experimentará pessoalmente a execução do que se realiza no texto. Ele aprende a dizer: "Ela pediu informa-

ção de como ir ao correio", mas quase nunca aprende a pedir informação de como ir ao correio.

Se a abordagem comunicativa for adotada, haverá atividade interativa na sala de aula, em que os estudantes assumem papéis e contribuem uns com os outros na comunicação. A fluência, como já dissemos, será o objetivo, ficando em segundo plano a correção.

Mary Finocchiaro (1983:91-93) apresenta, para fins de esclarecimento, um resumo interessante das premissas da abordagem estruturalista adotada pelo método audiolingual que dominou o ensino de línguas estrangeiras até recentemente, cotadas com o método nocional/funcional (comunicativo) e cuja comparação resumirá as idéias aqui apresentadas.

| MÉTODO AUDIOLINGUAL  | MÉTODO NOCIONAL/FUNCIONAL  |
|--|--|
| 1. Preocupa-se com a estrutura e a forma mais do que com significados. | O significado é fundamental.   |
| 2. Exige memorização de diálogo baseado em estruturas.                 | Os diálogos, se usados, centralizam-se em funções comunicativas e não são normalmente memorizados. |
| 3. Os itens não são necessariamente contextualizados.                  | A contextualização é uma premissa básica.  |
| 4. Aprendizado de língua é aprendizado de estruturas, som ou palavras. | Aprendizado de língua é aprender a comunicar-se.   |
| 5. Procura-se o domínio ou aprendizagem total.                         | Procura-se comunicação efetiva.  |
| 6. <b>Drills</b> se constituem numa técnica central.                   | <b>Drills</b> podem ocorrer, mas periféricamente.  |
| 7. Procura-se pronúncia igual à do falante nativo.                     | Procura-se pronúncia compreensível.  |
| 8. Evita-se explicação gramatical.                                     | Qualquer técnica que ajude o aluno será aceita, variando de acordo com sua idade, interesse etc.   |

- |  |   |
|--|---|
| 9. Atividades comunicativas somente surgem após um longo processo de <b>drills</b> e exercícios rígidos.       | Tentativas de comunicação podem ser encorajadas desde o início.   |
| 10. O uso da língua materna do aluno é proibido.   | Permite-se o uso criterioso da língua materna onde for adequado.  |
| 11. A tradução é proibida nos estágios iniciais.   | A tradução pode ser usada quando os alunos precisam dela.   |
| 12. Leitura e escrita são adiadas até que a fala esteja dominada.  | Leitura e escrita podem ser usadas desde o começo, se desejadas.  |
| 13. O sistema lingüístico será aprendido através do ensino dos <b>patterns</b> .                               | O sistema lingüístico será aprendido melhor através do processo de esforço para comunicar-se.                                   |
| 14. Competência lingüística será o objetivo desejado.  | Competência comunicativa será o objetivo desejado (i.e., a habilidade de usar o sistema lingüístico efetiva e apropriadamente). |
| 15. Variedades lingüísticas são reconhecidas, mas não enfatizadas.   | Existência de variedades lingüísticas é conceito central na metodologia e na criação de materiais.                              |
| 16. A seqüência das unidades será determinada somente por princípios de complexidade lingüística.              | A seqüência será determinada por qualquer consideração de conteúdo, função ou significado que mantenha o interesse.             |
| 17. O professor controla os estudantes e evita que eles façam qualquer coisa que conflite com a teoria.        | O professor ajuda os alunos com todas as maneiras que os incentive a trabalhar com a língua.                                    |
| 18. "A língua é hábito, por isso os erros devem ser evitados a qualquer custo.                                 | A linguagem é criada pelo indivíduo, freqüentemente através de ensaio e erro.   |
| 19. Correção será objetivo primordial.   | Linguagem fluente e aceitável será o principal objetivo: correção será julgada não abstratamente, mas no contexto.              |
| 20. Os estudantes devem interagir com o sistema lingüístico, incorporado em máquinas ou materiais controlados. | Os estudantes devem interagir com pessoas, seja em trabalho de grupo ou em seus escritos.                                       |
| 21. O professor deve especificar o tipo de língua que os estudantes devem usar.                                | O professor não sabe exatamente o tipo de língua que os alunos devem usar.  |
| 22. Motivação intrínseca surgirá do interesse pela estrutura da língua.  | Motivação intrínseca surgirá do interesse pelo que está sendo comunicado pela língua.   |

Da análise destas observações pode-se deduzir que, em geral, os professores têm feito tentativas para transformar o ensino de inglês em nossas escolas em um instrumento de comunicação através de uso de métodos recentes e, principalmente, de seus esforços criativos. No entanto, urge que se faça um esforço consciente para direcionar o ensino para uma metodologia comunicativa (nocional/funcional). Ela permitirá maior liberdade de ação, tanto no planejamento quanto na execução do ensino, além de usar a esperteza prática de cada professor.

## 10 O PAPEL DA LEITURA NO PROCESSO COMUNICATIVO

Dissemos no capítulo anterior que a excessiva ênfase dada à habilidade de falar inglês seria perda de tempo nas escolas brasileiras, pelas poucas perspectivas de retorno do esforço despendido. O mesmo não acontece com o código escrito.

Se os contactos com falantes nativos de inglês são raros, os alunos e profissionais em geral têm grande necessidade de acesso às informações escritas em língua inglesa, tais como informações científicas, acadêmicas, técnicas e jornalísticas, para se manterem atualizados nos conhecimentos de suas áreas. Isto faz com que no Brasil a habilidade de leitura em língua inglesa tenha prioridade sobre as demais habilidades.

Infelizmente, quando se examinam materiais de ensino, não se nota destaque especial quanto à aquisição da habilidade de leitura, que é nivelada às outras habilidades. Para agravar o problema, os textos de leitura usados em sala de aula não visam a dar nenhum tipo de informação aos alunos, não visam à comunicação, são usados apenas como meio auxiliar de reforço da aprendizagem de estruturas gramaticais, já apresentadas. Explicando melhor. A leitura é usada para treinamento de formas gramaticais (*usage*) apresentadas na aula de diálogo e para apresentação de novos vocábulos e expressões.

Não existe nenhuma referência ao estudo retórico do texto, aos elementos coesivos e à coerência do discurso.

No entanto, há que considerar o papel altamente retributivo da ênfase dada à leitura como processo comunicativo em língua estrangeira, já que fatalmente o aluno receberá uma contribuição positiva para leitura em sua própria língua, tendo em vista a semelhança dos processos.

Esta visão de semelhança levou J.M. Gremmo (in Riley 1985:74) a ficar em dúvida se no ensino de língua estrangeira nós lidamos com aprendizes de língua ou com aprendizes de leitura, isto é, problemas relacionados com leitura são quase que iguais quando se referem à língua materna ou estrangeira.

## 10.1 DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LEITURA

A resposta à pergunta "Como aprendemos a ler?" não é fácil e é ainda objeto de pesquisa entre os cientistas. Antes de tentar responder a esta pergunta, porém, teríamos de analisar uma outra não menos importante: "Por que nós lemos?".

A resposta mais óbvia é de que nós lemos para obter informação. Informação, no entanto, é um termo bastante amplo que requer algumas explicações. Ronald White (in Johnson e Morrow 1981:87) define **informação** como conteúdo cognitivo (ou intelectual), referencial (factual) ou afetivo (emocional). Assim, segundo ele, a primeira resposta à pergunta "Por que nós lemos?" é que "nós lemos material referencial a

fim de obter informação factual com a qual operamos em nosso ambiente, e.g., um conjunto de instruções de como usar determinado equipamento. Em segundo lugar, relacionando-se com o primeiro propósito, nós lemos material cujo conteúdo é intelectual em vez de factual, como modo de aumentar nossas próprias habilidades intelectuais, para que possamos manipular idéias mais efetivamente, possivelmente com o objetivo de influenciar o comportamento de outros ou de determinar o efeito de uma série de operações, e.g., fazer propostas para um projeto. Em terceiro lugar, nós lemos procurando satisfação emocional, por puro prazer ou autodesenvolvimento.

Se tivermos em mente a leitura como meio de comunicação concluimos que lemos para fins essencialmente práticos. Desta forma, um estudante que esteja aprendendo a ler em língua estrangeira deverá estar menos preocupado com a língua propriamente dita do que com o conteúdo que está sendo transmitido pela língua. Aqui também seu interesse será mais em *use* do que *usage*, mais na função do que na forma. O que o estudante quer realmente aprender é fazer algo com a língua e não simplesmente aprendê-la como sistema.

A leitura é um ato comunicativo, é a transformação de um texto em discurso em determinado contexto. É um ato criativo no sentido de que exige uma participação habilidosa por parte do leitor. Somente quando o leitor recria discurso de um texto escrito é que ele realiza o ato de ler.

Conforme diz Riley (1985:72), "leitura não é um processo de recuperação de informação desincorporado, idêntico para cada pessoa: é uma atividade essencialmente privada que

envolve a negociação de significado pessoal". Ele quer dizer que embora duas pessoas leiam o mesmo texto, certamente não lerão o mesmo discurso, já que não terão os mesmos conhecimentos e expectativas em relação ao texto.

Leitura é uma atividade racional que leva o leitor a criar significados na base de pistas oferecidas pelo texto. Neste aspecto, a interpretação do discurso oral e a do escrito se confundem. Com efeito, assim como numa interação oral os interlocutores precisam negociar significados que não vêm prontos e explícitos, da mesma forma na interação escrita haverá certas condições e pré-requisitos que tornarão possível a comunicação.

Widdowson (1979:174) diz que "leitura é uma interação de escritor e leitor mediada pelo texto. Leitura é um ato de participação em um discurso entre dois interlocutores". Por este raciocínio ele conclui que a eficiência da leitura não pode ser medida pela quantidade de informação contida num texto, pois isso depende da quantidade de conhecimento que o leitor traz para o texto e quanto ele deseja extrair dele.

Widdowson acredita também que o discurso escrito deve operar de acordo com o princípio da cooperação onde leitor e escritor se engajam numa interação na qual a língua é usada como pista para correspondência de mundos conceituais.

Contudo, levando em conta que o escritor e o leitor estão distantes, ao contrário do discurso oral, o discurso escrito tem como características a não reciprocidade, com suas conseqüências para a interação.



Escritor e leitor são colocados na situação de codificador e decodificador. Caberá ao primeiro a tarefa de fornecer direções; ao segundo a tarefa de segui-las.

Um dos problemas que envolvem a comunicação escrita, que poderíamos chamar de interação à distância, é que o processo de decodificação é impreciso e apenas aproximado, sendo quase impossível recuperar totalmente o significado de um texto. Caberá ao decodificador seguir as direções que lhe são fornecidas e, de acordo com seu conhecimento conceitual do mundo e suas experiências, procurar decifrar a mensagem.

Widdowson (op.cit.:174) diz que a tendência geral parece ser a de considerar a leitura como uma **reação**: "reação aos significados que, embora explícitos no texto, nem sempre podem ser totalmente recuperados". Não podem ser recuperados porque no processo de codificação o escritor dificilmente terá condições de ser preciso na transmissão de seus conceitos, o que acarreta igual dificuldade na recuperação do conceito.

Sua opinião, porém, é de que a leitura deve ser considerada não uma **reação**, mas uma **interação** de escritor e leitor mediada pelo texto.

Para facilitar a interação, o escritor, ao escrever sua obra, assume o duplo papel de emissor e receptor, já que faz julgamentos antecipados sobre as possíveis reações do leitor e de suas dificuldades para seguir as direções indicadas.

Uma vez atingido o elo comunicativo entre escritor e leitor, a mensagem passa a ter valor específico de trazer

alguma novidade ao leitor, e aí chegamos ao âmago da questão: **o propósito da leitura**. Não é a interação em si que conta, mas o resultado dessa interação: algo que sustente ou acrescente ao mundo conceitual do leitor.

## 10.2 APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Feitas estas considerações sobre a interação comunicativa na leitura, passemos a examinar alguns pontos pedagógicos que, esperamos, propiciarão idéias que venham a transformar a leitura em nossas aulas em instrumento de comunicação para nossos alunos.

Dissemos anteriormente que a aula de leitura na abordagem estruturalista tem por objetivo a fixação das formas gramaticais apresentadas; visa à apresentação da língua como **usage** e não como **use**.

Na abordagem comunicativa, por outro lado, a primeira coisa que fazemos é fornecer ao estudante uma razão para ler. A principal razão, parece fora de dúvida, será a de buscar algo útil no texto lido, que venha confirmar seus conceitos ou acrescentar novos conhecimentos; haverá entre o texto e o leitor uma **information gap**, o espaço informativo que só o texto poderá preencher. Assim como na comunicação oral, a presença da **information gap** é fundamental para que uma leitura tenha valor comunicativo.

Uma vez que nosso estudante tenha uma razão afetiva para ler, podemos então fornecer-lhe certas instruções que

facilitarão sua tarefa de preencher o espaço informativo. Essas informações dependem do propósito específico que leve o estudante a ler determinado texto; o uso de certas técnicas poderão facilitar sua tarefa.

Pugh (1978:53-55) comenta sobre diversos tipos de leitura:

- a) rastreamento (**scanning**) — a busca de um determinado item no texto;
- b) leitura exploratória (**search reading**) — a procura de informações relevantes numa tarefa específica;
- c) leitura superficial (**skimming**) — a procura dos aspectos organizacionais do texto;
- d) leitura receptiva (**receptive reading**) — a busca dos detalhes que o autor quer transmitir;
- e) leitura criativa (**responsive reading**) — quando se busca reflexão sobre o material lido.

Estas técnicas se referem tanto à leitura feita na língua materna quanto à leitura feita na língua estrangeira estudada.

Da mesma forma que lemos na língua materna para buscar uma informação útil e não para melhorar nosso conhecimentos lingüísticos, assim devemos fazer na língua estrangeira. Leitura numa aula comunicativa tem um propósito em si mesmo e, se bem conduzida, motivará os alunos brasileiros a estudarem inglês pela utilidade imediata que verão na língua.

De acordo com C. Muttal (1982:21), o objetivo das aulas de leitura será de "capacitar os estudantes a lerem, sem ajuda, textos autênticos não familiares, com velocidade apropriada, silenciosamente e com compreensão adequada".

Ao professor caberá o trabalho de apenas facilitar ao aluno a aquisição da habilidade de compreensão, já que compreensão é um processo particular que depende de conceitos pessoais do mundo, baseados em conhecimentos anteriores.

Saliente-se, também, que só terá adquirido capacidade de ler e interpretar o aluno que tiver condições de fazê-lo sem ajuda, fora da sala de aula e de material inédito, isto é, não trabalhado em sala de aula e de valor para sua vida.

### 10.3 TEXTO E DISCURSO NA LEITURA

Para que o professor possa fazer da aula de leitura um instrumento efetivo de comunicação, ele precisa levar em consideração certas habilidades de que o aluno necessitará como leitor. A primeira delas certamente será a de fazer a distinção entre texto e discurso com as implicações que esta distinção traz.

Um texto pode ser formado de uma só oração ou de várias orações organizadas coerentemente para transmitir uma mensagem. A mensagem pode conter uma informação, uma estória, uma argumentação e assim por diante. A maneira como os significados estão organizados num texto para transmitir a mensagem chamamos de **discurso**.

Widdowson (in Brumfit e Johnson 1979:49) explica dizendo que o texto seria considerado a nível formal de orações, ao passo que o discurso visaria ao uso das orações. Num texto, as orações estariam ligadas por padrões de equivalências ou frequências ou, ainda, por dispositivos coesivos; num discurso, falamos de enunciados que seriam usados para formar atos comunicativos que se ligam pela coesão a unidades mais amplas estabelecendo um padrão retórico único para determinado tipo de texto, isto é, padrões significativos globais que dão determinada expressão ao texto. Assim, uma leitura eficiente levará em consideração características do texto e do discurso.

### 10.3.1 TEXTO

Para interpretar um texto devemos saber distinguir registros lingüísticos e conhecer diversos tipos de significados ao mesmo Tempo. C.Nuttal (1982:80-82) reúne quatro tipos de significados: conceitual, proposicional, contextual e pragmático.

**1. Significado conceitual:** significado que a palavra tem, por si própria. Um simples morfema ou uma só palavra carrega em si um conceito ou noção. Às vezes esse conceito é simples (ex.: azul); às vezes complexo (ex.: probabilidade). Um conceito (a palavra "verdade", por exemplo) pode merecer um livro todo para ser definido, enquanto outros são expressos de forma muito simples (ex.: o plural com s).

Se unirmos conceitos conseguiremos o segundo tipo de significado:

2. **Significado proposicional:** significado que uma oração tem por si própria. Neste sentido, uma oração tem significado próprio desde que não esteja sendo usada num determinado contexto. É interessante observar que significado proposicional não supõe a somatória do significado conceitual de cada palavra.

3. **Significado contextual:** significado que uma oração tem quando inserida num contexto. Este significado dependerá da intenção do escritor em usar determinada oração em certa situação ou contexto, e da relação entre uma oração com as outras no mesmo texto.

4. **Significado pragmático:** significado que uma oração assume dependendo da interação de escritor e leitor. Este tipo de significado, de certa forma, se confunde com o anterior, mas em alguns casos pode ser claramente distinguido. Isto acontece quando o significado reflete os sentimentos do escritor, suas atitudes e a intenção que ele carrega para determinada interpretação por parte do leitor.

Quando trabalha numa aula de leitura o professor deve deixar a tarefa da interpretação de significados para o próprio aluno, que será, afinal, o beneficiário último da interpretação do texto. Conforme já dissemos, conceitos dependem de fatores vários, principalmente o conhecimento do mundo que o aluno tem naquele determinado momento. Isto é válido principalmente quando se trata de significado contextual e pragmático.

### 10.3.2 COESÃO TEXTUAL

Um aspecto a nosso ver muito importante e que tem sido negligenciado nas aulas de leitura em língua estrangeira é a identificação de dispositivos coesivos do texto, bem como os chamados **marcadores de discurso**.

Dispositivos coesivos são palavras especiais ou, às vezes, uma elipse, que têm a função de promover a ligação entre orações dando origem a um texto formalmente unido. Se o leitor não puder identificar o nome a que um pronome se refere ou for incapaz de suprir corretamente a versão completa de uma oração elíptica dificilmente ele terá condições de interpretar corretamente a mensagem que lhe está sendo transmitida.\*

Um tipo particular de dispositivo coesivo é o **marcador de discurso**, muito pouco explorado por professores, mas de grande valia na interpretação do discurso escrito.

Palavras como **however, although, furthermore, namely, but** e outras mais marcam o valor funcional de uma oração e designam a intenção do autor. Se ele quiser fazer uma concessão, por exemplo, usará **although** na oração, mostrando pistas para a interpretação. Embora essas palavras por si próprias não contribuam para o significado de uma oração, elas, contudo, podem ajudar o leitor na busca do significado.

\*Para um estudo mais detalhado de coesão gramatical em inglês, reportamos o professor interessado a uma publicação exaustiva sobre o assunto escrita por Halliday e Hasan (1976), intitulada **Cohesion in English**, da Editora Longman.

### 10.3.3 DISCURSO

As palavras que denominamos **marcadores de discurso** são uma ótima pista para o leitor interpretar um texto, e seu estudo deve merecer especial atenção.

Em muitas orações, contudo, não veremos **marcadores de discurso**, que ajudariam na interpretação. Nestes casos devemos ver que habilidade o aluno leitor precisa treinar para interpretar a intenção do autor em determinado texto. Aqui estaremos interessados no significado contextual e pragmático não só de enunciados isolados num texto, mas na forma como eles se combinam para produzir uma mensagem coerente com determinado padrão retórico. Precisamos tentar compreender a intenção do autor: definir algo, fazer uma hipótese, dar um exemplo, classificar, relatar etc. Estamos, enfim, interessados na interpretação do **discurso**.

Não há dúvida de que fazer um estudo de leitura em termos discursivos em língua estrangeira trará também excelentes dividendos para o estudo de leitura na língua portuguesa, cuja carência todos conhecemos.

O primeiro passo nessa tarefa será a compreensão do valor funcional dos enunciados que constituem o discurso. Isto pode ser conseguido de duas maneiras:

a) reconhecendo o valor assinalado explicitamente por **marcadores de discurso** ou outros meios: por conseguinte, contudo, por exemplo etc. ou conclui-se, vamos definir como, pode-se deduzir que ... etc.;



b) inferindo o valor quando não houver sinal explícito. Neste caso, o leitor descobrirá por seus meios que se trata de hipótese, exemplo etc.

C. Nuttall (1982:102) identifica três tipos de funções que podem ser encontradas no discurso:

a) funções independentes (associadas com significado proposicional);

b) funções dependentes do texto (associadas com significado contextual);

c) funções dependentes da interação (associadas com significado pragmático).

#### A. Funções independentes

Podem ser identificadas mesmo fora do contexto. Entre as principais relacionam-se as seguintes (os exemplos também são da autora):

definição: "Termômetro é um instrumento que mede temperatura";

classificação: "Há dois tipos de ácido: orgânico e inorgânico".

generalização: "As mulheres vivem mais que os homens";

denominação: "A região atrás dos dentes é conhecida como alvéolo";

descrição: "O Norte do Irã é montanhoso e bem servido de água";

relatório: "Diversos experimentos foram executados com sucesso";

especulação: "É possível que povos do Peru tenham colonizado a ilha da Páscoa";

predição: "Se se acrescentar água ao betol, o líquido se tornará nebuloso".

### **B. Funções dependentes do texto**

Dependem do relacionamento das orações no texto. Os exemplos formam um contexto em seqüência correta.

afirmação: "Há grande perigo para a vida natural na poluição da água";

exemplificação: "Um bom exemplo disso é o petróleo derramado dos navios no mar";

explanação: "Ele mata todos os tipos de animais marinhos, inclusive peixes, planctons e outras formas de vida marinha";

reforço: "Pássaros são também freqüentes vítimas, porque ficam impregnados de óleo e incapazes de voar";

hipótese: "Acredita-se que certos petroleiros desobedecem regularmente às regras que governam descarregamento de petróleo no mar";

comentário: "Se isto pudesse ser provado, estaríamos em melhor posição de tomar atitude";

conclusão: "Como está, as autoridades não têm força, e o dano continua impune".

### **C. Funções dependentes de interação**

Dependem do relacionamento existente entre escritor e leitor.

convite: "Vamos considerar agora alguns métodos de classificação de metais";

instrução: "Calcule a diferença antes de prosseguir para o próximo estágio";

desculpa: "Infelizmente, não posso no momento oferecer nenhuma explicação para isto";

sugestão: "Se o tempo permitir, talvez façamos um passeio de barco";

queixa: "As autoridades recusaram-se a conceder a permissão necessária, por isso fomos obrigados a cancelar o show".

Acabamos de ver os valores funcionais que os enunciados podem ter no discurso. Concluimos ser difícil, e às vezes impossível, dizer o valor de um enunciado fora do seu contexto. Não devemos deixar de considerar também que o próprio contexto, constituído de diversos enunciados com seus respectivos valores, adquire um significado ou valor próprio.

A esta cadeia complexa de relacionamento dentro de um texto da-se o nome de **estrutura retórica**, um ato retórico, realizado pelas orações combinadas formando um todo.

Se quisermos compreender melhor a estrutura retórica, temos de pensar no tópico do texto, no propósito do escritor ao escrevê-lo e no público leitor que ele tem em mente.

A reunião do tópico, do propósito e do público fornecer-nos-á a idéia do tipo de texto que temos em nossa frente e que tipo de estrutura retórica existe ali.

## 10.4 APLICAÇÕES PRÁTICAS

Conforme já afirmamos no início do capítulo, a leitura na abordagem estruturalista tinha um fim pedagógico bem específico: leitura como um fim em si mesmo (no mais das vezes, para treinamento de formas gramaticais) e não como parte de um processo comunicativo.

Na abordagem comunicativa, antes de mais nada, dá-se ao aluno um motivo para ler muito mais importante: a busca da interpretação, de algo que terá fim utilitário e até mesmo afetivo. O leitor, neste contexto, será levado a ler porque o que ele tira do texto preencherá um **information gap**, um espaço informativo.

Portanto, numa aula de leitura cuja finalidade seja comunicação, o professor deverá seguir algumas premissas que certamente o ajudarão a atingir seu objetivo:

1. escritor e leitor comunicam-se um com o outro da mesma forma que falante e ouvinte; isto é possível porque o escritor quando escreve se coloca na posição do leitor;

2. a leitura será a interpretação visual do texto, com a conseqüente identificação dos dispositivos coesivos, e a interpretação a nível de discurso, buscando coerência e o padrão retórico contido no texto;

3. comunicação nunca é um processo preciso, isto é, dificilmente o leitor conseguirá recuperar totalmente o conteúdo do texto, já que ele também tem seu conhecimento conceitual próprio do mundo, que poderá constituir-se em ruído na comunicação;

4. o propósito da leitura será não simplesmente o engajamento numa interação, mas a conquista de algo que sustenta e expande o mundo conceitual do leitor;

5. O material de leitura selecionado pelo professor deve apelar para o interesse do aluno, ser inédito e de utilidade prática na sua vida acadêmica e social;

6. uma boa maneira de dar valor comunicativo prático à leitura acadêmica é usar as outras disciplinas do currículo como fonte de material de leitura (por exemplo, resolver problemas de física em inglês).

## 11 "ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES - ESP"

Quando se fala em objetivos para o ensino e aprendizagem de inglês, torna-se cada vez mais aparente a idéia de que ficou para trás no tempo o desejo de aprender esta língua para acesso às grandes obras de arte da literatura inglesa e norte-americana.

Vivemos num mundo pragmático, onde se procura a satisfação rápida e o retorno imediato dos esforços despendidos em qualquer atividade. Daí advém uma nova visão de ensino de língua, menos preocupada com aspectos culturais do que em atender necessidades mais imediatas dos estudantes, sobretudo os de 2º e de 3º grau.

Este enfoque se está concretizando naquilo que se denomina de "English for Specific Purposes - ESP" e nas escolas brasileiras, sobretudo de 3º grau, também é conhecido como **inglês instrumental**.

Peter Strevens (1977:90) define ESP de uma maneira ampla como "cursos cujos objetivos e conteúdos são determinados, principal ou globalmente, não por critérios de educação geral (como é visto o inglês nas escolas), mas por exigências práticas e funcionais apresentadas pelo aprendiz da língua". Assim, um curso de inglês específico justifica-se quando a língua inglesa se relaciona com determinada profis-

são, assunto ou propósito. Esta nova visão, segundo Strevens, quebra a longa tradição de colocar a língua inglesa na grade curricular como parte da educação geral, para colocá-la em relação com estudos de ciência e tecnologia.

Dentro do conceito de ESP, Strevens coloca cursos de inglês para médicos, meteorologistas, secretárias, homens de negócios, diplomatas, soldados, controladores de voo, enfermeiras, engenheiros, químicos, professores e muitos outros. No entanto ele distingue um tipo especial de curso de inglês dentro de ESP, que é o inglês para ciência e tecnologia (EST). Este tipo de curso se distingue pelo próprio conteúdo de inglês científico que analisaremos adiante.

ESP pode também ser dividido em cursos de conteúdo **ocupacional** e de conteúdo **acadêmico**. O primeiro relaciona-se com profissões, enquanto o segundo é mais conhecido como EAP (English for Academic Purposes), já que seu propósito é o estudo em inglês das diversas disciplinas com que o estudante tem contacto: física, química, engenharia, crítica literária etc.

O diagrama apresentado por Strevens (op.cit.) ajudará a esclarecer melhor a divisão que ele sugere para ESP:

|     |             |                       |                        |
|-----|-------------|-----------------------|------------------------|
| ESP | Ocupacional | pré-experiência       |                        |
|     |             | pós-experiência       |                        |
|     | Acadêmico   | baseado na disciplina | pré-estudo no estudo   |
|     |             | disciplina escolar    | independente integrado |

A distinção que Strevens faz em ESP ocupacional entre cursos com pré-experiência e cursos com pós-experiência refere-se à familiaridade que o estudante possa ter ou não com a sua ocupação, isto é, se conhecimento de inglês é apenas um acréscimo ou esse conhecimento vem junto com a aprendizagem relacionada com a própria ocupação.

Da mesma forma, inglês para fins acadêmicos relaciona-se tanto com o estudo de determinada disciplina, como com o uso da disciplina para melhorar o conhecimento de inglês. Daí a divisão em pré-estudo ou em estudo.

Em **disciplina escolar**, se o estudo de inglês for independente ele é ofertado para estudo de uma só disciplina — ciências, por exemplo —, ou integrado quando serve para estudos de diversas disciplinas. Isso acontece com mais freqüência nos países onde inglês é estudado como segunda língua.

Desta forma, a divisão de ESP em ocupacional (EOP) e acadêmico (EAP) refere-se a cursos para alunos que precisam de inglês para ter acesso ao conhecimento e para alunos que precisam expressar em inglês (ou aperfeiçoar) o conhecimento que já possuem.

## 11.1 INGLÊS PARA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (EST)

Chris Kennedy e Rod Bolitho (1984:6) comentam que a demanda maior para ESP vem de cientistas e tecnólogos que precisam aprender inglês para enriquecimento de suas especializações e, assim, cursos de inglês para ciências e tec-



nologia (EST) devem merecer atenção especial. Estes tipos de cursos pressupõem um léxico especial, além de formas gramaticais e funções que são comuns ao estudo da ciência e tecnologia.

De um modo geral, todos os aspectos relacionados com a leitura em língua estrangeira aplicam-se perfeitamente no que se refere à leitura científica, com algumas variantes que pretendemos considerar.

Como ponto de partida, devemos admitir que textos científicos são documentos complicados para a interpretação do próprio falante nativo da língua, tarefa que será bem maior para o estudante da segunda língua. Esta complexidade se deve a fatores lingüísticos, retóricos e conceituais.

## 11.2 A ABORDAGEM DO TEXTO CIENTÍFICO

Do ponto de vista lingüístico, foi norma até há bem pouco tempo considerar os textos científicos através do estudo de registro, seguindo a linha de Halliday. A noção de registro é introduzida em Halliday, McIntosh e Stevens (1964:87) da seguinte forma: "A língua varia conforme varia sua função; ela difere em diferentes situações. O nome dado a uma variedade de uma língua que se distingue conforme o uso é registro. Os registros se definem por suas propriedades formais".

Saliente-se da definição que registros são vistos como variedades formais de uma determinada língua. Existiriam,

assim, diversos tipos de língua usados em circunstâncias diversas, como na igreja, nos livros de medicina, na contabilidade, nos livros de receitas culinárias, nos tribunais etc. Esses tipos de línguas distinguir-se-iam uns dos outros pelas propriedades lexicais e sintáticas que cada um possui.

O próprio *Stevens* (1977:93) enfatiza que o inglês usado em cada ocupação ou disciplina possui uma mistura de características referentes a gramática, vocabulário, pronúncia, símbolos, estilos etc. e por essas características pode-se determinar o registro. Ele ressalva, no entanto, que o "inglês científico não possui uma gramática especial, separada; não possui uma pronúncia especial, uma escrita ou ortografia especial. Possui, é verdade, um vocabulário especial (bem como possui vocabulário idêntico ao usado em inglês geral), e, também, emprega os **elementos lógico-gramaticais** (if, although, unless, whenever etc.) com grande precisão".

Contudo suas características principais de identificação são estatísticas, no sentido da ocorrência, em distribuições particulares, de trechos de inglês que também ocorrem em inglês não científico, embora em diferentes distribuições. Desta forma, **inglês científico** identifica-se pelo freqüente uso de longos grupos de nomes (e.g. "right upper inlet valve spring compression lever"), verbos na passiva ("steam is raised", em vez de "we raise steam"), relativos abreviados ("plants capable of self-germination", em vez de "plants which are capable of self germination") e considerável emprego de expressões de quantidade, junto com vocabulário espe-

cial e símbolos especiais usados no discurso científico e técnico.

Widdowson (in Widdowson 1979:23) discorda da abordagem do texto científico em termos puramente formais, buscando a identificação de um registro peculiar. Segundo ele, esta abordagem não leva à análise do funcionamento comunicativo da língua.

A explicação que ele fornece é que usos especializados da língua, tais como encontramos em artigos científicos, relatórios técnicos, livros-textos de diferentes tecnologias e assim por diante, não devem ser associados com variedades formais diferentes numa língua particular, mas com certos modos universais de comunicação que se interpenetram em todas as línguas. Ele orienta sua teoria de "línguas particulares para línguas em geral e de formas linguísticas para funções comunicativas". Do texto para o discurso.

Com efeito, pelo raciocínio de Widdowson, se fôssemos analisar uma amostragem de linguagem científica pelas suas propriedades formais de registro lingüístico nós a caracterizaríamos como modelo de um **texto** e, portanto, como exemplo de **usage**. Uma amostragem de texto científico, no entanto, não se caracteriza apenas como **usage**, mas como **use**, já que comunica algo com características de **descrição**, **relatório**, um conjunto de **instruções** ou **explicação** de um experimento. "Esses termos não se referem às propriedades lingüísticas da amostragem como texto, mas à função comunicativa da amostragem como discurso. E uma análise de registro da amostragem

como texto nada nos dirá sobre essas funções comunicativas do uso da língua".

Além disso, textos científicos têm peculiaridades não comuns a outros textos, tais como apresentação de fórmulas, símbolos, desenhos e tabelas, que fazem parte de seu aspecto comunicativo e não seriam observáveis se a análise fosse feita apenas quanto ao registro. Já a análise da amostra como discurso deve levar em consideração aspectos tanto verbais quanto não verbais da mensagem, porque todas elas englobadas ajudarão na determinação da retórica do discurso, que é o que conta.

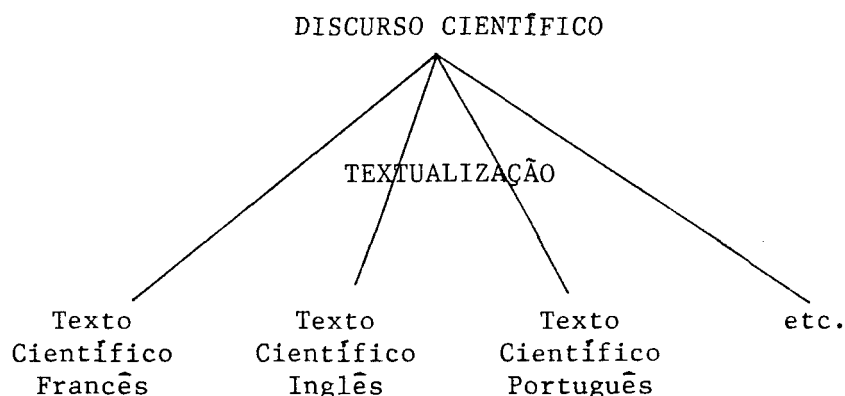
Widdowson acrescenta ainda outra vantagem de analisar o texto científico no seu aspecto discursivo: suas características não se restringem a uma determinada língua, mas se universalizam de tal forma que atos como descrições, relatórios, instruções, deduções, formulação de hipóteses e cálculos de resultados são aspectos encontrados em todas as línguas. E, segundo ele, deixará de ser científico aquele que deixar de seguir esses princípios básicos e metodológicos da pesquisa científica.

"EST", diz Widdowson (op.cit.:42), "é ao mesmo tempo uma variedade de uso de inglês e a realização lingüística particular de um modo de comunicação que é neutro em relação a diferentes línguas". Sua interpretação no estudo das ciências em geral é que elas são definidas por seus sistemas comunicativos que existem em estado latente na estrutura profunda do conhecimento, independentemente de sua realização em diferentes línguas. E esta estrutura profunda comuni-

cativa emerge para a superfície em forma de expressões matemáticas, gráficos, diagramas, fórmulas e assim por diante, iguais sempre em qualquer contexto verbal. É por isso que ele acaba definindo discurso científico (op.cit.:43) como "a realização verbal e não verbal do sistema comunicativo da língua".

As idéias de Widdowson sobre texto científico levam-nos à conclusão de que uma análise de registro que atomiza uma amostragem da língua e a considera nos seus aspectos quantitativos está focalizada no sistema da língua. Não mostra, porém, como o sistema se realiza qualitativamente em exemplos particulares como atividade comunicativa. As amostragens serão exemplos de **usage** lingüístico e não de **use** comunicativo.

O discurso universal científico ou retórica universal realiza-se como texto em diferentes línguas pelo processo de textualização, segundo o esquema apresentado por Widdowson:



### 11.3 FATORES DE INFLUÊNCIA SOBRE ESP

Kennedy e Bolitho (1984:11-19) enumeram alguns fatores que influenciam o projeto e a implementação de programas de ESP e que são os seguintes: a) o papel do inglês na comunidade; b) disponibilidade de material e condições administrativas; c) condições do aprendiz; d) aspectos lingüísticos.

#### a) O papel do inglês na comunidade

Em alguns países a língua inglesa é estudada como segunda língua, enquanto que em outros, como no caso brasileiro, como língua estrangeira. Neste último caso, o inglês é estudado simplesmente como uma disciplina adicional na grade curricular e poderá ser eventualmente usado pelos alunos para seus estudos técnicos e superiores. Nesta condição, o nível de motivação será bem menor, daí o cuidado que se deve ter na escolha de material que seja relevante e de interesse para o aluno.

#### b) Disponibilidade de material e condições administrativas

São condições que devem ser levadas em consideração quando da elaboração do plano de um curso de inglês especializado: disponibilidade de material, tamanho da classe, grau de homogeneidade do grupo, número de horas, além de certo conhecimento por parte do professor do assunto que está sendo usado, ou uma cooperação estreita com o professor da disciplina que é veículo de estudo.

### c) Condições do aprendiz

É bem provável que os alunos de ESP sejam adultos ou recém-egressos do 1º grau. Se suas reais necessidades no que concerne ao estudo da língua não são totalmente determinadas, elas já são bem aparentes e, portanto, maior é a motivação

No entanto as atitudes do estudante estão diretamente ligadas às suas experiências prévias com o aprendizado de inglês. Se a experiência não foi bem sucedida, ele provavelmente será relutante na aplicação do pouco que aprendeu na leitura de textos especializados.

ESP, por sua própria natureza, tem tendência a enfatizar a motivação instrumental do aluno, isto é, ele aprende inglês como instrumento de realização profissional ou acadêmica e não por motivos sociais ou culturais que enfatizariam a motivação integrativa.

Kennedy e Bolitho relatam a dificuldade inicial de um aluno de ESP acostumado a uma metodologia baseada no professor e que subitamente percebe que aprendizagem é assunto de seus próprios esforços. Ele terá que, aos poucos, ser conduzido à descoberta de certas técnicas individuais de aprendizagem que favorecerão o alcance do objetivo desejado.

Na leitura, por exemplo, muitos alunos estão acostumados a uma abordagem de ler palavra por palavra, tentando descobrir o significado de todas elas. Exercícios de **skimming** e **scanning** ajudarão os alunos a libertar-se desse tipo de abordagem, procurando de início uma interpretação global do assunto, para depois buscar os detalhes, se estes forem necessários.

#### d) Aspectos lingüísticos

O aluno envolvido em ESP deverá ser orientado quanto a certos aspectos da língua que ajudarão no alcance de seus objetivos. Esses aspectos relacionam-se com vocabulário, certas formas específicas e funções, além do estudo de como as funções se inter-relacionam para formar textos coerentes.

A tendência da linguagem científica é usar prefixos e sufixos e palavras com radicais latinos e gregos que, quase sempre, são cognatos da língua portuguesa, facilitando, assim, a tarefa de interpretação do texto.

Kennedy e Bolitho, no entanto, enfatizam o cuidado que o professor deve ter em levar o aluno à interpretação da função que a estrutura tem no texto, na mesma linha sugerida por Widdowson. O exemplo "Aluminium is a metal which is light and resistant to corrosion" deve ser olhado mais no seu aspecto funcional de realização de um ato de definição do que nos seus aspectos gramaticais de período composto. Eles aconselham que o aprendiz deve ser ensinado a reconhecer atos como definição, classificação, generalização, conclusões, hipóteses, como funções comuns na linguagem científica e, ao mesmo tempo, descobrir quais as formas gramaticais mais apropriadas para expressar estas funções.

Outra observação importante é de que o professor deve orientar os alunos de ESP no que concerne ao estilo de linguagem usada nos diversos textos e que variará dependendo de quem é o escritor e para que tipo de leitor ele se está dirigindo. Assim um texto de um cientista dirigido para outro



cientista terá uma linguagem diferente de um texto escrito de um professor para seu aluno ou de um cientista para um leigo.

## 11.4 OBSERVAÇÕES PRÁTICAS

Existem muitos fatores envolvidos no processo de leitura de material especializado em ESP que são comuns aos da leitura de qualquer texto em inglês. No entanto algumas características podem ser isoladas e ajudarão a delinear propriedades de um curso de ESP que um curso geral não possui.

A primeira relaciona-se com a escolha dos textos a serem usados em ESP, que devem ser autênticos, não simplificados e diretamente relevantes com a especialização que o estudante procura; uma outra exige que um bom curso de ESP tome como ponto de partida para seu planejamento e execução as necessidades imediatas que os estudantes têm por determinado tipo de leitura.

Além disso, alguns pontos baseados na experiência, aliados à criatividade do professor, ajudarão a transformar um curso de ESP em uma tarefa interessante e motivadora:

- Aconselha-se a fazer-se um teste de entrada para avaliação da capacidade de leitura dos alunos, do conhecimento de termos técnicos relativos ao assunto, da habilidade de interpretar informações não verbais (fórmulas, mapas,

diagramas etc.) e do conhecimento dos recursos teóricos usados nos textos científicos.

- Verificação do conhecimento técnico que os alunos possuem do assunto que está sendo apresentado.

- Na ausência de textos autênticos, ou no início do curso, podem-se usar textos simplificados para que não haja perda de motivação.

- Os textos são analisados nos seus aspectos lingüísticos, mas principalmente nos aspectos discursivos, isto é, retóricos. Aspectos lingüísticos referem-se a certas características de vocabulário e de gramática, tais como uso da voz passiva, **present simple**, modais, afixos gregos e latinos etc.

Embora não haja uma metodologia especializada para ESP, existem certas linhas seguidas com grande êxito nas instituições universitárias, publicadas em livros e revistas, que ajudarão o professor na organização de seu curso e na aplicação com êxito no 2º grau. Nas escolas técnicas os efeitos serão imediatos e nos demais casos servirá como preparação para estudos posteriores.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por finalidade a apresentação da teoria comunicativa para os professores de inglês das escolas de 1º e de 2º grau do Brasil. Na primeira parte foi feita uma apresentação teórica da evolução da abordagem comunicativa e na segunda parte foram apresentados os principais temas para apresentação e estudo desta abordagem num **curso de reciclagem** para professores do ensino secundário.

Os temas principais analisaram a elaboração do currículo em bases nocionais/funcionais, bem como as características de uma metodologia comunicativa.

Na apresentação da metodologia procurou-se demonstrar as vantagens do ensino de inglês em bases funcionais, levando o aluno a aprender a fazer coisas com a língua, ao invés de estudá-la apenas nos seus aspectos gramaticais.

Sugeriu-se, além disso, que a língua, quer seja oral, quer seja escrita, seja estudada nos seus aspectos de texto e discurso, observando-se os elementos coesivos do texto e a coerência do discurso na busca de um padrão retórico e não apenas lingüístico.

Para o 2º grau, foi apresentada a sugestão de se ensinar inglês específico que possibilite ao aluno uso imediato da língua na sua vida acadêmica e profissional. Neste aspec-

to, a abordagem comunicativa exige que se faça um estudo do perfil do aluno no que se refere às suas necessidades do uso da língua e das características principais de sua comunidade escolar.

Sugeriu-se que os professores mudem o foco de atenção de seu trabalho, preocupando-se não só em como ensinar inglês aos alunos, mas em o que ensinar, levando em consideração as reais necessidades deles. O estudo das necessidades do aluno é que direciona todo o ensino comunicativo de línguas.

Sugeriu-se, também, que, no caso brasileiro, o ensino do código escrito tenha primazia sobre o código oral, pela possibilidade maior de seu uso para estudos acadêmicos e formação ou aperfeiçoamento profissional dos alunos.

Ao adotar a abordagem comunicativa em suas aulas, o professor preocupar-se-á em transferir aos alunos competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica em igualdade de condições, ao contrário do que vinha sendo feito até agora, quando aquisição de competência gramatical direcionava sozinha o ensino de inglês.

Não houve, no presente trabalho, a preocupação de esgotar o assunto da abordagem comunicativa. Apenas seus pontos principais foram analisados. Outros aspectos não menos importantes, mas que seriam colocados no rol dos detalhes, seriam enfocados dentro de seminários que fariam parte de um curso de reciclagem que se propõe.

Espera-se que após o estudo das principais características da abordagem comunicativa o professor possa entender melhor seu papel no processo de ensino-aprendizagem, que será o de facilitador e não o de preceptor, do observador que atua como **partner**, assim como fazem o pai e a mãe quando a criança adquire a língua materna.

Uma metodologia tradicional baseada em estágios estanques para apresentação, exercícios mecânicos e prática em contexto não será suficiente para responder às características de uma abordagem comunicativa.

Para que sua tarefa tenha sucesso, o professor deve ter em mente que ao final o que conta é o resultado e não o processo das atividades, por mais belas que sejam e por mais esforço que exijam. Portanto, na tarefa de ensinar, a responsabilidade deve ser dividida entre professor e aluno.

Se comunicação for a meta de um curso, o foco deve estar na mensagem e não no veículo da mensagem, isto é, os alunos pensarão no **que** dizer em primeiro lugar, deixando em plano secundário **como** dizer.

Sobretudo, em toda a atividade no processo de aprendizagem de língua estrangeira, deve existir **information gap**, tanto na atividade oral quanto na escrita. A ausência deste **espaço informativo** nas atividades de sala de aula pode ser considerada a maior falha no ensino tradicional de línguas. Porque não se procurava **information gap**, enfatizava-se o estudo do código lingüístico que levaria os alunos a **saber** a língua, mas não os levava a usar a língua, que seria o objetivo do curso.

Finalmente, é importante salientar que a adoção da abordagem comunicativa nos cursos de inglês trará ainda certas dificuldades aos professores por dois motivos: primeiro, porque será exibido deles conhecimento de como a língua funciona em comunicação, assunto que dependerá de estudo e observação; segundo, porque a lingüística aplicada ainda está a dever uma melhor sistematização das funções e noções da língua. A isso soma-se a dificuldade que será encontrada para a elaboração de um currículo comunicativo, que requer pesquisas mais avançadas, a fim de buscar uma conciliação maior com o currículo tradicional de base gramatical. É uma tarefa que desafiará pesquisadores e professores nos próximos anos. Essa deficiência, contudo, não invalida o projeto de implantação da abordagem comunicativa em sala de aula, que ganhará com erros e acertos e se acabará impondo como evolução natural das coisas.

Parafraseando Lyons (1968), se uma revolução não der certo, o caminho será uma contra-revolução, jamais uma simples volta ao passado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K., eds. **The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford, Oxford University Press, 1979.
- CANALE, M. From Communication Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDTY, R., eds. **Language and Communication.** London, Longman, 1983.
- FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. **The Functional-Notional Approach.** New York, Oxford University Press, 1983.
- JOHNSON, K. **Communicative Syllabus Design and Methodology.** Oxford, Pergamon Press, 1982.
- JOHNSON, K. & MORROW, K., eds. **Communication in the Classroom.** Essex, Longman, 1981.
- KENNEDY, C. & BOLITHO, R. **English for Specific Purposes.** London, Macmillan, 1984.
- LIMA, R.P. **Aplicação dos Princípios Linguísticos de Halliday na Análise do Ensino de Língua Portuguesa.** Curitiba, 1982. Tese, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching.** Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design.** Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- NUTTAL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language.** London, Heinemann Educational Books, 1982.
- PUGH, A.K. **Silent Reading Skills in a Foreign Language.** London, Heinemann Educational Books, 1978.
- RILEY, P., ed. **Discourse and Learning.** New York, Longman, 1985.
- RIVERS, W.M. **Communicating Naturally in a Second Language.** Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- SAVIGNON, S.J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.** Reading, Addison-Wesley, 1983.

STREVEENS, P. **New Orientation in the Teaching of English.** Oxford, Oxford University Press, 1977.

TAKALA, S. Contextual Considerations in Communicative Language Teaching. In: SAVIGNON & BERNIS, eds. **Initiatives in Communicative Language Teaching.** Massachussets, Addison-Wesley Publ., 1984.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication.** Oxford, Oxford University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **Explorations in Applied Linguistics.** Oxford, Oxford University Press, 1979.